

Studying resistance symbolism in Ibrahim Tuqan poetry
Ass.prof. Seyyed Mohammad Razi Mostafavi Nia\ University of Qom\ Iran
Farideh Akhavan\ Islamic Azad university\ Qom\ Iran

دراسة مقاومة للرمزية في شعر إبراهيم طوقان

أ.م. سيد محمد رازي مصطفى نيا / جامعة قم / إيران

الباحثة. فريدة إخوان / جامعة آزاد الإسلامية / قم / إيران

Faride_akhavan@yahoo.com

المخلص

بلا شك، إبراهيم طوقان هو الشاعر الوطني والشعبي الفلسطيني، الذي كان يكافح من خلال الشعر الثوري، إذ تمكن من بناء مدرسة لشعراء المقاومة، وامتاز شعره بتأثره بالآرائه السياسية والنضالية.

Abstract

Doubtlessly, Ebrahim Touqan is the national and popular poet of Palestinian. He combatted with his revolutionary poetry. So that the resistance poets and poetry school were built under the influence of his political views and struggle.

Resistance poetry of Ibrahim Tuqan is full of different symbols. Symbols that the poet has used with their beauty and in this way, he has put a greater impact on the reader. Symbols such as Alghraeb, Alkhatab, Alhol, Elnour, Alouyun, Alaasir, Alghiaheb, Alnajm, Alamut, Kokab, Alqabr, Alnaqous, Alazan, Alnaar and so on.

Analysis of symbols used in the poems of Ibrahim Tuqan represents one of the characteristics of resistance poetry in which case the symbolism can be considered as a sign of resistance poetry.

Keywords: palestine, resistance poetry, Ibrahim Tuqan, symbolism

1. Introduction

For Ibrahim Tuqan as a poet committed to his homeland, Palestine was as the main cause of his life, and devoted all his brief life devoted to it so as to clarify the political events of his land and draw from obscurity to show his people's right and being oppressed to the international community.

One motivation for this study is to evaluate the political events of the day of Palestinian land that can be seen in Ibrahim Tuqan's poetry in the destruction of the Palestinian and formation of the Jewish state in the poetry of people. Given the importance of the relationship between the Palestinian and his poems with the Palestinian issue, and the aim of poetry is that Ibrahim Tuqan Palestinian poems play an important role in fight of the Palestinian via symbolism that he sometimes directly and sometimes indirectly invites people to fight and the symbolism is used in this regard. Ibrahim Tuqan has used various symbols in his poems, and each of these symbols and their place in this article have been identified.

However, no research has been done on "Palestinian and political poetry of Ibrahim Tuqan" by M. Emami Meybodi 2007, and a thesis titled: Political poetry and poets in Palestine by A. Borzooei Kotenai January 2003 in Islamic Azad University of Qom. In addition, about analyzing political-social lyrics, a thesis titled "Studying Palestinian political and social events in Ibrahim Tuqan's poem" written by Mr. H. Abdi, summer 2009 at the University of Qom. In this thesis, the author of this thesis has divided the study into four chapters all of which follow the same process and the first three chapters are trying to set up the audience mind so that in the fourth chapter the political-social lyrics are provided, and a thesis titled as "Investigating simile in the poems of Mahmoud Darwish (Palestine) in 1386 from R Bashnij Islamic Azad University Qom.

In an article entitled "Martyrs and Veteran Palestinian resistance in the poetry of poet Ibrahim Tuqan" in the journal of resistance literature, first year, first issue, Fall 2009, pp. 127-142 by

Hossein Kiani, Syed Fazlullah Mir Ghaderi. In this paper, we want to answer the question of what image does Ibrahim Tuqan provide of the martyrs and veterans in his poetry and what are their characteristics? Then they are extracted and analyzed and the lyrics and the characteristics of martyrs and veterans have been summed up. Therefore, in this research codes and symbols used in Ibrahim Tuqan's resistance lyrics will be identified and analyzed and finally using tables, frequency of each symbol will be shown.

2. Ibrahim Tuqan

Ibrahim Tuqan is of prominent poets of the twentieth and thirtieth decades of the twentieth century. (Kaiani, 2009, 23) Tuqan's dynasty was living in Nablus for five centuries, the presence of this dynasty dates back to 1656 coinciding with the arrival of Rehaal Toughan to the city. However, the city takes-the Towqanbusinessman (Al-Abbasi, 1990, p. 15). Their origin goes back to a region in the West of Bilad al-Sham desert between Homs and Hama that later because of dissatisfaction with the Mamluks, they migrated and settled in Nablus and joined the supporters of the Ottoman Empire, some of them even entered Ankesharieh army including Ibrahim Agha Alsharabji from whom Tuqan inherited Alagha title. Others called him "the poet of the country", "Nightingale of Palestine", "Al-Adeeb Alnabegh Alostaz", "Shaer Alvatani Alami" "Shaer Alhab va Althurah", and "Abu Jafar" (Abdullah, 2002, p. 4-6.). He was born in 1905 equivalent to 1323 AD in Nablus, in a noble family, traditional, wealthy, educated, and patriot, with great social, and spiritual traits with epic feelings.

3. The status of symbol in Arabic language

In contemporary Arabic literature and language, the term "secret" is used in the traditional sense and almost equal to the meaning symbol. Although the mystical term is not new and dates back to long time ago, following symbols used in Palestinian poetry is not easy because they often used very cleverly and if no there are no clear references to Palestine or the parties involved, it may confuse the reader. In general, poems inspired by the Palestinian struggle have benefited symbol from three categories:

First: symbols that substitute for Palestine, and show it as a land of oppressed Arab.

Second: those that represent the displacement of Palestinian Arabs

Third: symbols replacing Israel and show it as an aggressive and racist power. The common symbols in the lyrics that directly refer to Palestine are the images of beloved away from her lover, and deprived of his union. The use of this symbol is not limited to Palestinian poets and poets from different countries have often use it, although in Palestinian poetry it has taken developed forms and mixed with maternal love.

Undoubtedly, the biggest obstacle to achieve the highest level of creativity for these poets is that they have to portray their disasters and calamities singly, separated or unrelated to various events each of which could take the case with their own mood and compose odes. It seems that the best way to leave the barriers behind is that the poet stops addressing specific word, directly related to the case, and when combining vague word, as much as possible try to work the transparency and understanding away from his power.

With this method, on the one hand, the poet can add human features and great qualities and on the other hand, he gets the opportunity to provide a rich culture and value of words and imagery transparency and able to integrate and apply code.

Moreover, for sure, new poetry is collected by the picture and mystery, and the mystery, is something more than convincing image of interpretation images of interpretation by image and there are so many cases when images are converted to code (Bashniji, 2007: p. 75).

So "mystery" is ironic in the view of people of rhetoric, it is small, and although its meaning is hidden but understood with a little thought.

4. symbols of odes of Ibrahim Tuqan

4.1. Khattab: symbol of the Zionist occupation / Holl: symbol of the tragedy of the occupation

عَبَسَ الْخَطْبُ فَابْتَسِمَ وَطَعَى الْهَوْلُ فَاقْتَجِمَ

Translation of the line; catastrophe (occupied Palestine) put on a sour smile on his face while martyr was laughing and rioted with fear while martyr coped with it but the martyr overflowed with courage and bravery.

Ibrahim Tuqan has put ode "Khattab" as the symbol of the Zionist occupation of Palestine because occupation of Palestine by the Zionist is considered as an important issue and it cannot be simply ignored. He has put ode "Holl" as the symbol of the Zionist occupation of Palestine, where "Shahid" (martyr) comes into play with courage and a smile. Shahid is forbearing against pain and is not afraid of anything and his goal is to maintain dignity and martyrdom and in this path he has to suffer a lot to get the victory.

4.2. Storms, hardships and disasters: The symbol of aggression and occupation of Palestinian land.

تَلْتَقِي فِي مَزَاجِهَا بِالْأَعَاصِيرِ وَالْجَمَمِ

Translation of line: spirit and temperament of Shahid is in a way that passes the storms and challenges flares of fire.

Literal definition: (storm) literally means hard revolutions weather and hard rain. In addition, it also refers to everything that is great and dominant. (Dehkhoda Dictionary)

(Homam) literally means fire lava. Ibrahim Tuqan sees "أعاصير وحمم" as a symbol of hardness and aggression and occupation of Palestine and refers to Shahid's bearing alone. Inside, Shahid is involved in storms and no abuse discourages him from his goal, his breath is at stake of his perseverance, his will is strong and does not stop from cause.

4.3. Star: Shahid symbol

إِنَّهُ كَوْكَبٌ الْهُدَى لَاحَ فِي غَيْهَبِ الْمَحَنِ

Translation of line: He is the guiding star visible in the darkness and hardship. Dahlia is the star of light source. Stars on the dome of a temple or a church are seen as emphasis on the concept of its heavenly kingdom. At the same time, heavenly star property is one of the symbols of the spirit of the clash between the two forces, internal and external, or the spiritual and the material that is light and darkness. Stars pierce in the darkness are the stars in the dark: they are marine lanterns that shine in the night unconsciously. (Zhan Shovaliyeh, 2005 vol. 3, p. 536).

Ibrahim Tuqan sees "star" as the symbol of Shahid. (In this verse the poet sees martyr as the obvious manifestation of light and revealing darkness and despair and a guide and compares Shahid to a star).

4.4. Light: guiding symbol / Eyes: Symbol of waiting people

أَرْسَلَ النُّورَ فِي الْغُيُونِ، فَمَا تَعْرِفُ الْوَسْنَ

Translation of line: he has put light to the eyes and does not know sleep and snooze.

(noor) literally means light and brightness. (Masoud., 2008, p. 814) and (Oyoun) is the symbol of understanding power. The human eye is as a symbol of more superior knowledge than nature. (Zhan Shovaliyeh 2005, vol. 2, p. 512.) Ibrahim Tuqan sees "Noor and Oyoun" as symbols of guidance for waiting people. (Shahid, is the guide of waiting people)

It should be noted that the above verses can be intertextuality of Quran verses " لا تأخذوه سنة " (Baqara, verse 285) "ولا نوم".

4.5. Naar: symbol of fire of love of country

وَرَمَى النَّارَ فِي الْقُلُوبِ، فَمَا تَعْرِفُ الضُّعْنَ

Translation of lines: he has put fire (passion, love for the homeland) into the hearts and does not know hatred.

Fire is usually in Indian philosophy and is the symbolism of places where the fire is of great importance. There are two types of fire (Zhan Shovaliyeh 2005, vol. 1, p. 59.). IbrahimTuqan considers "fire" as a symbol of love of country. Poet sees martyr as the transmitter of light into the eye. (Shahid always invites people to resist the Zionist enmity and unites them against the Israeli occupation to get away from sleep to win and kindles the fire of love home within them). Shahid is the only one who can win the war against the enemies, in poet's view Shahid is as a stimulant.

4.6. Najm: Highlight the usurper Israel (the Jews)

لَمَّا تَعَرَّضَ نَجْمُكَ الْمُنْحَسُ وَتَرْتَحَتِ بَغْرِي الْجِبَالِ رُؤُوسُ

Translation of line: When your ominous luck star appeared and heads rolled.

(Najm) is light shedding quality of star that come to mind. At the same time, it is one of the symbols of the spirit and character of the heavenly stars, especially in the clash between two forces, internal and external, or the spiritual and the material that is the light and the darkness. Stars pierce in the darkness are the stars in the dark: they are marine lanterns that shine in the night unconsciously. (Zhan Shovaliyeh, 2005 vol. 3, p. 536). IbrahimTuqan in the poem seed "star" as the symbol of Israeli brutality in the execution of three martyrs. Shahid is not afraid of anything, always ready to fight and die. Poet in this verse has set (Najm) the Star of David on the Israeli- flag today the symbol of Israel.

4.7. Layl symbol of the light of day / Nahar: the symbol of birth, growth

نَاخَ الْأَذَانُ وَأَعُولَ النَّاقُوسُ فَالْلَّيْلُ أَكْدَرُ، وَالنَّهَارُ عَبُوسُ

Translation of line: the sound of Azan arose and church bells rang, because the night is dark and day is sour faced.

(Azan) means "making aware", "advise" and "getting the news to the ears". (Bell) is a simple instrument to produce a hollow sound placed in the group of percussion instruments. (Night) means preparing for the day, where the light of life boils out of it. (Zhan Shovaliyeh, 2005, vol. 3, p. 457) (day) refers to the standard deduction on its regular sequence: birth, growth, life and death.

IbrahimTuqan sees "prayer, bell, day and night" as symbol of Muslim, Christian and time in this poem. On the martyrdom of these three blessed people poet states: with usurper Israeli attack the sound of the Azan from the minarets arose, and the bells began to scream, and the night got dark. Catastrophic disaster was so much that Muslims and Christians could not win over it, and thus the occupiers entered oppression into their territory, so that there was no room to budge. They changed good times to bad ones.

4.8. Avasef symbol of the fighters

طَفَقَتْ تَنُورُ عَوَاصِفُ وَعَوَاطِفُ

Translation of line: storm began to blow, and emotions came to a boil (Avasef) in the Bible and according to tradition refers to the storm of God's wrath and has been interpreted as divine intervention, especially means a disaster for revenge. Storm notes the divine power that breaks the enemies of the Jewish people and bring them peace. (Ibid., P. 228)

IbrahimTuqan in the poem sees "Avasef " a the symbol of fighting men. Because by the Israeli attack on Palestine, nature outraged and storms (soldier) gave their lives life and protected their country against Israel.

4.9. Mout: a symbol of the tragedy of occupation of Palestine

وَالْمَوْتُ حَيْنًا طَائِفٌ أَوْ خَاطِفٌ

Translation of line: and death is sometimes working and sometimes a hijacker. (Fear of death is everywhere)

(Mout) literally means death and symbolically represents the end of a period. (Sarlou, 2010, p. 711) IbrahimTuqan sees (Mout) as the symbol of occupation of Palestine. The tragedy of occupation was thus that everything was lost in that land. (From people to land).

4.10.Thori: symbol of the grave and tomb

وَالْمِعْوَلُ الْأَبَدِي يُمَعِنُ فِي الثَّرَى لِيَرُدَّهُمْ فِي قُلُوبِهَا الْمُتَحَجَّرِ

Translation of line: Eternal pick put in the ground, to bring them into their stone hearts.

(Thori) literally means great wealth and the wealthy. (Almanjd, p. 70) IbrahimTuqan sees "Thori" as a symbol of the grave and tomb. The death knell sounded and all called everyone to death. Picks started digging up to conceal the bodies of three martyrs in their hearts. Usurper Israeli brought death soil for them.

4.11. Tarikh: Symbol of register and staying of events

و إِذَا بِيَوْمٍ رَاسِيفٍ بِقِيُودِهِ فَأَجَابَ، وَالتَّارِيخُ بِعِضْ شُهُودِهِ

Translation of line: Behold the day summoned with his shackle and answered while history is the witness. The British government not only does not remove the evil crime but every day has a new plot in mind.

(Tarikh) means time. Science of history states the occurrence of an event to express its utensils. (Almanjd, p. 8) In the poem, IbrahimTuqan sees "Tarikh" as the icon to register and stay aware of past events. Witness the history of past events is bittersweet. (Link past with the future is history) he has compared human life to life in captivity and has no witness but time and his comrades and his co-religionists were martyred.

4.12. Yom Almahshar: The symbol occupied Palestine

لَمْ أَلَقْ مِثْلَكَ طَالِعًا فِي رَوْعَةٍ فَإِذْهَبْ لَعَلَّكَ أَنْتَ يَوْمَ الْمَحْشَرِ

Translation of line: in the brightness of the moon is not like you, so go maybe you should become the dooms day.

IbrahimTuqan in this verse sees "Yom Almahshar" as a symbol of the day Palestine was occupied and youth activists were killed by the Zionists. Doom is an irony of the day when many difficulties faced by a person or community as seen in everyday language.

Interpretation of "Yom Almahshar" here refers to the verse وَيَوْمَ يُحْشَرُ أَعْدَاءُ اللَّهِ (Fussilat: verse 19)

4.13. Sakhar: symbol of tenacity and effort

...صَخْرٌ أَحْسَنَ رَجَاءَنَا فَتَصَدَّعَا وَأَتَى الرَّجَاءُ قُلُوبَهُمْ فَتَقَطَّعَا

Translation of line: Stone heard our moan and request and cracked.

(Sakhar) literally means rock, cliff. (Masoud., 2009, p. 484) In the view of Ibrahim Tuqan "Sakhar" is a symbol of perseverance. Listening to our fate, even rock crack up. (The height of the disaster is so high that even the stone hearts come to mercy.

4.14.Sokhur: symbol of toughness and strength/ Nabaa: symbol of softness and clarity/ tombs: the symbol of futility

لَا تَعْجَبُوا، فَمِنْ الصَّخُورِ نَبْعٌ يَفُورُ وَلَهُمْ قُلُوبٌ كَالْقُبُورِ بِلا شُعُورِ

Translation of line: Do not be surprised, because the spring comes from the hearts of stone and hearts devoid of feeling are like sleeping graves.

(Nabaa) means water fountain. (Ibid., P. 779) Holiness is global as living water in the area of human reality has been the first fundamental cosmic matter without which fertility and growth of creatures have not been possible. (Zhan Shovaliyeh, 2005, vol. 2, p. 512) In this poem, IbrahimTuqan has brought the words "Sokhour and Nabaa" together as stone is fountain complement; human is the supplement of emotions. Hearing the disaster entered to public, the rock changes of discomfort. The poet sees grave the symbol of futility and place to put people who do not feel any emotion.

4.15. ساعة النفس أبيه: the symbol of freedom

أَنَا سَاعَةُ النَّفْسِ الْأَبِيهِ الْفَضْلُ لِي بِالْأَسْبَقِيَّةِ

Translation of line: I am with courage and better than all in grace and goodness.

IbrahimTuqan sees "ساعة نفس أبيّة" which means "the hours of free people life" as the symbol of freedom in this line, like the days of Allah. The hour, is the chosen one because it is superior to all times and takes him (Shahid) to the peak. Time is the time for freedom and humanity.

4.16. Saat: is the symbol of time.

أَنَا سَاعَةُ الرَّجُلِ الْعَتِيدِ أَنَا سَاعَةُ الْبَاسِ الشَّدِيدِ

Translation of line: At the time needed I a prepared man and ready, at the time of courage, I am endless.

IbrahimTuqan in this poem sees (Saat) as the symbol of time and سَاعَةُ رَجُلٍ عَتِيدٍ means "dignified and courtly man hours". Martyr who is always ready to fight and not afraid of anything, daringly stands against the Israeli usurper. "سَاعَةُ بَاسٍ شَدِيدٍ" is the hours of sturdy will of martyr not destroyed by anything.

أَنَا سَاعَةُ الْمَوْتِ الْمَشْرِفِ كُلِّ ذِي فِعْلٍ مَجِيدٍ

Translation of line: I am the death time of all honorable and dignified people.

IbrahimTuqan at this verse sees "Saat" as a symbol of time. Finest hour in which Muhammad Jamjum got rid of bound to rush to meet eternal, the symbol of getting rid of all attachments. To reach such a moment, warriors overtake and there is no doubt that this time determination motivates the hearts of young people and teaches them not to be deceived by enemies promises.

4.17. Helou Voroud: symbol of submission and acquiescence

قَسَمًا بِرُوحِ (مُحَمَّدٍ): تَلْقَى الرَّدِّي حُلُوَ الْوَرُودِ

Translation of line: Swear to (Muhammad) that met death the sweetest way.

Ibrahim Tuqan sees "Helou Voroud" the symbol of surrender and satisfaction in this verse. Shahid swears to the spirit of Muhammad Jamjum that death is enjoyable because by death he can meet God. (Death is the bridge of martyr with his God and bears all the hardships in this regard).

4.18: Sokhour: symbol of perseverance

بَطَلٌ أَشَدُّ عَلَى لِقَاءِ الْمَوْتِ مِنْ صَمِّ الصُّخُورِ

Translation of line: heroes who are harder than rocks facing death

IbrahimTuqan in the poem sees "Sokhour" as a symbol of perseverance. Poet sees the martyr's visiting death compared to the rock that is solid and not afraid of death.

4.19. Mokhazab Kafin: a symbol of the martyr

يَلْقَى الْإِلَهَ (مُخَضَّبَ الْكَفَيْنِ) فِي يَوْمِ النَّشُورِ

Translation of line: on the Day of Resurrection meet the Lord with two hands red and with henna.

In this verse, IbrahimTuqan sees "Mokhazab Kafin" which alludes to the groom as a symbol of martyr, as sweet moments of a man is his being a groom, a sweet moment for the martyr is martyr seeking.

4.20. Shabal: symbol of the son of a martyr / Leith: symbol of the martyr

وَصِغَارَكَ الْأَشْبَالَ تَبْكِي اللَّيْلُ بِالْأَدَمِ الْغَزِيرِ

Materia: Shabal: Shebel. Lion cub / Leith: lion of woods / Ghazir: abundant Translation of line: Baby lions in parting from the roaring lion that is their father cry a lot. (Innocence of orphan)

IbrahimTuqan in the poem sees "Ashbal" as a symbol of the children of martyr and "Laith" as the symbol of martyr. His children are orphaned by the loss of their father and whining for discomfort.

4.21. Sabil: a symbol of the struggle for the liberation of Palestine

وَاسْلِكْ لَكَ بِهَمَّتِكَ السَّبِيلَ، وَلَا تَقُلْ كَيْفَ السَّبِيلِ

Translation of line: With your iron, determinations enter the path and do not say how the path is.

Ibrahim Tuqan sees "Sabil" as a symbol of the struggle to liberate Palestine. In this poem, the poet calls them to resist to the point of victory against the enemy stay away from negligence. (With neglect it is impossible to win)

4.22. Meskin: the symbol of the Palestinians who are desperate

أَفْنَيْتَ يَا مَسْكِينُ عَمْرَكَ بِالنَّأُوْءِ وَالْحَزَنِ

Translation of line: you waif spent your life of misery and sorrow and sighing

Ibrahim Tuqan in the poem "Meskin" as a symbol of desperate Palestinians and gives hope to people that they can drive the occupiers and can win. Therefore, Palestinians who do not have the spirit to fight are like harmful organisms.

4.23 Maktoub Yadayn: symbol of useless man

وَقَعَدْتَ مَكْتُوفَ الْيَدَيْنِ تَقُولُ: حَارِبُنِي الزَّمَنُ

Translation of line: you have sat with your hands dealt and say: life is against me.

Ibrahim Tuqan sees "Maktoub Yadayn" as the symbol of useless people. The poet means that the occupation of their homeland by an enemy of his people, sitting handcuffed and cannot do anything.

4.24. Zaaeb: symbol of the Jewish occupation

وَانْظُرْ بِعَيْنَيْكَ الذَّنَابِ تَعَبُّ فِي أَحْوَاضِهَا

Translation of line: See how wolves enter their (Palestinian) territories.

Ibrahim Tuqan in this line compares colonial soldiers (occupant Jewish) to wolves that howl in the corners and streets of this country and try to occupy the Holy Land.

4.25. Daam: a symbol of devotion and sacrifice

لَوْ كُنْتَ تَبْغِي خَيْرَهُ لَبَدَّلْتَ مِنْ دِمَكِ الثَّمَنَ

Translation of line: if you wanted the prosperity of home (Palestine), you would give your blood.

Ibrahim Tuqan eternal poet of Palestinian invites people to self-sacrifice and reclaims their holy land (Palestine).

4.26. Jarh: the symbol of the occupation of Palestine that has injured it

وَلَقَمْتَ تَضْمُدُ جِرْحَهُ لَوْ كُنْتَ مِنْ أَهْلِ الْفِطَنِ

Translation of line: If you were smart, you would bandage his wounds.

Poet in this verse sees "Jarh" as a symbol of the occupation of Palestine knows that when the Jews entered the Holy Land, and took place under control, with unity we can then take Palestine from the occupation and balm the wounds of our land. Of course, we can say that (Jarh) could be the symbol of failure, massacre and so on. As the killing and wound pain and suffering of person, damage and massacres and the occupation of Palestine and Jewish culture have injured the Palestinian people.

4.27. Goraab: a symbol of Palestine traiters

مِثْلَ الْغُرَابِ، نَعِي الدِّيَارَ وَأَسْمَعَ الدُّنْيَا نَعِيْقَهُ

Translation of line: Such as crow that brought the death of home and cry out to the whole world.

Ibrahim Tuqan compares colonists to crow that by selling the Holy Land, saw its death like ravens. (Disaster of the occupation of Palestine to the whole world)

5. Results

Ibrahim Tuqan is one of the leading poets of resistance poetry. His poems take Palestinian people under his influence, and with the symbols in his poetry reflect his not said words. His poems are of great delicacy, so that each reader is affected. He is poet committed to the motherland and loving Quran.

With the analysis of symbols in Ibrahim Tuqan's resistance poetry poem, we find the following conclusion:

1. In his poetry, the general principle of struggle and resistance against the Zionists is emphasized.
2. In his poetry, to be more effective he uses beautiful symbols.
3. The symbols frequently used are:

Alkhatab, Alhoul, Alaasir, Alhom, kokab, Alnour, Aloyoun, Alnaar, Najm, Alazan, Alnaghous, Alvatan, Allayl, Alnahr, Avvafef, Almout, Althara, Altariikh, Youm, Nafs, Sakhar, Albalad, Alghobur, Alsaat, Alshabal, Alsabil, Meskin, Alzaab, Alsadr, Alaar, Alkhasm, Allayth, Alzaman, Rabii, Daam, Jarh, Ghalb, Foad, Alzaif, Alketab, Alvatan, Najm, Alsarab, Alniam, Alhazm, Alghiath, Tamein, Alayaar, Sabour, Ladiyat, Hebal, Asvad, Alhagh and so on.

4. The symbols used in high Ibrahim Tuqan's poems are: Alyoum, Albalad, Alvatan

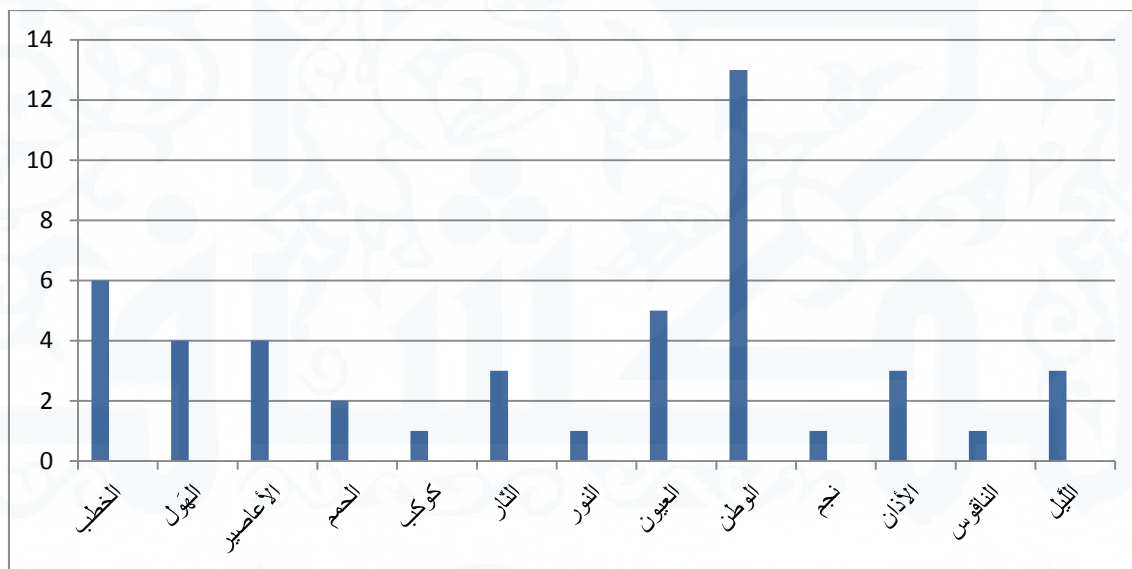


Figure 1

In this diagram, the word (Bilad) has the most applications, and the rest are used with the following priorities.

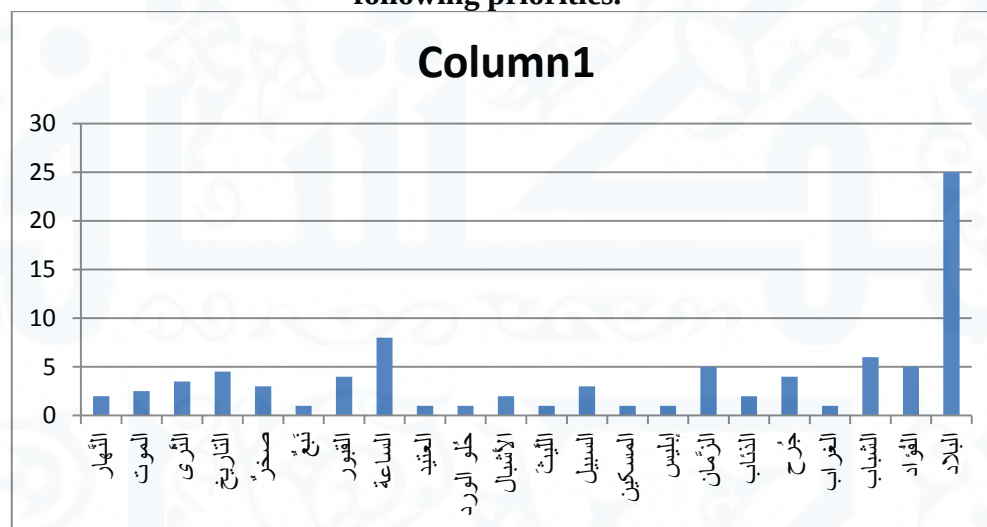


Figure 2

In the last graph, the words (Alyoum, Alnafas, Alsadr, and Alaghlaam..) have been used.

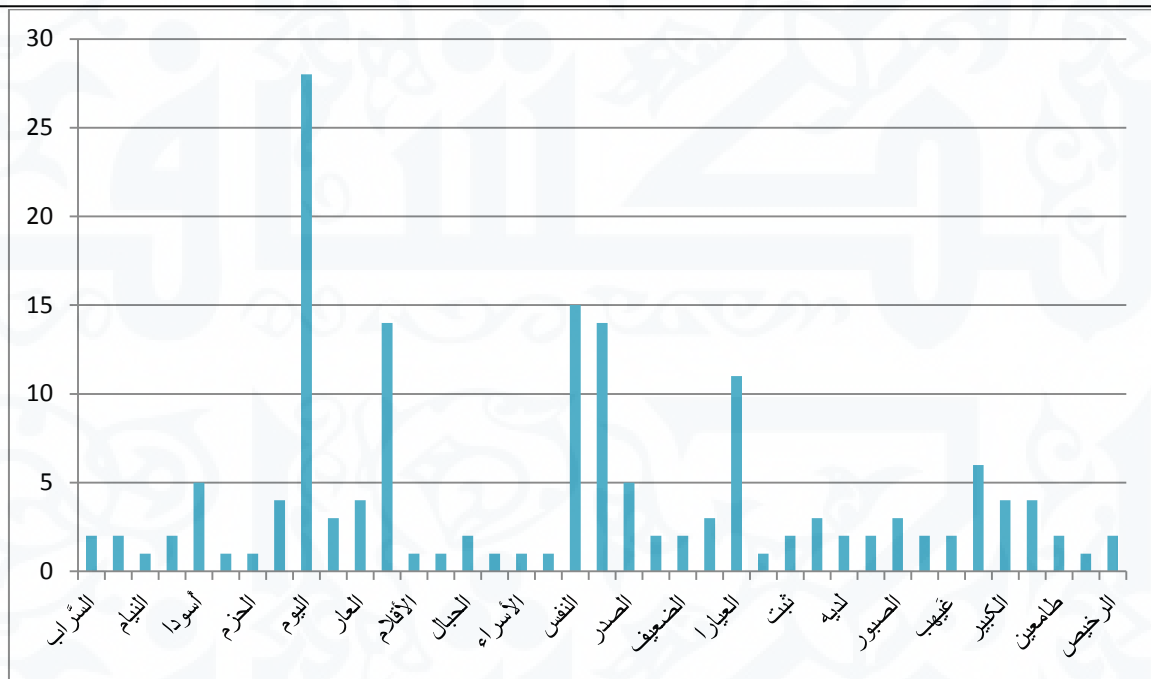


Figure 3

1. In his poems, "Alyoum" he sees it as a symbol of the occupation of Palestine, if he wants to concentrate the minds of the people, especially the younger generation and the future to the occupation of Palestine and nullify the British and the Zionists conspiracy that are trying to take away their occupation flavor.
2. Symbols are used more in line with the stated occupation, home memory, commemoration of martyrs and emphasis on imitation of the great fighters of Palestine.
3. He uses symbolism in his poetry to show the face of land speculators and sees them as the same in the crime to Palestine and Jerusalem as Zionists.
4. Most of the symbols used in the poetry of Ibrahim Tuqan are sensory in order to have greater impact on the reader.
5. He uses religious symbols such as al-Najm, Alazan, Alnaqous and so on to show the different religions.
6. Ibrahim Tuqan poet can be seen as the poet of symbolism in the resistance literature.

References

1. Bashnij, R. (2007): The study compared the poetry of Mahmoud Darwish, Mohammad Razi Nia and Mohammad MostafaviJannati oven, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Qom.
2. Turkoman Azizi, M. (2008): The study of the evolution of a Palestinian state resistance poetry, books of literature, No. 16, p. 92.
3. Abdi, H. (2009): Checking the socio - political Palestinian poet IbrahimTuqan, Mohammad Razi Nia Mostafavi, Faculty of Letters, University of Qom.
4. Kiani, H, Mir Qadiri, SFA (2009): IbrahimTuqan martyrs and veterans in poetry, literature publication stability, first year, first issue, pp. 142-128.
5. Safavi, K., (2004): Introduction to semantics, Press Institute of Culture and Islamic art.
6. Moin M., (1966): Dr. Moin Dictionary of Persian, vol. 5, Tehran, Amir Kabir Publications.
7. Safavi, K., (2004): Introduction to semantics, Press Institute of Islamic culture and art, second edition.

8. Forum, Eric, (1970): Forgotten languages, translations of Ibrahim Amanat Tehran, Morvarid, Fourth Edition, Introduction.
9. Jung, Carl Gustav (1998): Man and his symbols, translated by doctor Mahmoud Soltanieh, Tehran, Jami.
10. Mir Sadeghi, M, (1993): Dictionary art of poetry, Mahnaaz Publications.
11. Sarfi, MR (2007), The Birds Symbol in Masnavi, Journal of Literary Studies, Volume 5, Issue 18, Winter, p. 53.
12. Dehkhoda, AA (1994): Dehkhoda dictionary, Tehran, Dehkhoda Institute, V 8.
13. Kandri, M. (2003): advocacy of symbolism- and symbolism in literature, culture, No. 46 and 45, Summer, pp. 254-245.
14. Shovaliyeh, J and Gerberan, A, (2005): Dictionary of Symbols, translation S. virtues, Oxus Press, second edition, volume 1.
15. Serlo, Juan Eduardo (2010): Dictionary of Symbols, Translator (M Owhadi), printing, publishing arms.
16. Jobran, M. (2008), Alraed dictionary, Persian translation by Anzabinejad, (2th ed.) R. Mashhad: Astan Ghods Razavi Press

Arabic Refrences:

- [1] بكار، يوسف، (1995): من بواكر التجديد في شعرنا المعاصر، بيروت، دارالمناهل .
- [2] العباسي، مصطفى، (1990): تاريخ آل طوقان في جبل نابلس، مطبعة دار المشرق، شفا عمرو .
- [3] عبدالله، محمد حسن، (2002): ابراهيم طوقان، حياته ودراسة فنية في شعره، الكويت، مؤسسة جائزة عبدالعزيز البابطين .
- [4] المثلم، بدوي، (1964): ابراهيم طوقان في وطنياته ووجدانياته، بيروت، منشورات المكتبة الأهلية.
- [5] المحاسني، زكي، (بي تا): ابراهيم طوقان، شاعر الوطن المغضوب، القاهرة، دار الفكر العربي.

أثر استخدام أسلوب الاثارة غير المنتظمة في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الاحياء وتنمية التفكير العلمي لديهن.

أ. د. عبد السلام جودت الباحثة: زينب محمد مجيد

جامعة بابل / كلية التربية الأساسية / قسم طرائق تدريس العلوم العامة

The effect of using style thrills in the collection of non-performing students in the fifth grade science neighborhoods substance and the development of scientific thinking to them.

Prof.Dr. Abdul Salam Jawdat

Researcher. Zainab Mohammed Majid

University of Babylon / College of Basic Education

zainabmohammed210@gmail.com

Abstract

It aims current research to identify the "impact of the use thrills style irregular in the collection of students fifth grade science in biology material and the development of scientific thinking to have" opted researcher randomly (junior Revolution Girls) located in Hilla ,center ,of the province of Babylon ,and chose Division (b) to represent the groupthe trial of a number of her students (37 students) and Division (a) to represent the control also of a number of her students group (36) and conducted a researcher equivalence between female groups in the following variables (chronological age of the students measured in months ,educational attainment of the parents ,grades the end of the course in the subject of biology ,test the previous information in the subject of Biology ,the test of scientific thinking and identified scientific article last four chapters (IV ,V ,VI ,VII) of the biology textbook for fifth grade science bio , (i 4.2014) has been formulating behavioral objectives of Article educational as numbered (165) behaviorally target , and the researcher built a collection tested b (50) checksums paragraph of multiple choice with four alternatives either second tool has represented tested scientific thinking ,which consisted of six sections. The first section consists of I ,II ,III and IV of seven paragraphs and section fifth and sixth of the six paragraphs. As used researcher statistical methods following a Altaia test for two independent samples ,and a box (Ca 2) and equation Pearson coefficient Spearman correlation equation coefficient of difficulty ,excellence and offset the effectiveness of false alternatives and when statistical data processing results showed the superiority of students who have studied according excitement irregular style of the experimental group (random thrills) on students who studied in the control group according to the conventional method in the routine test collection and scientific thinking

Keywords: students, thrills non-performing "random thrills," scientific thinking, biology, style

الملخص

يهدف البحث الحالي التعرف على "أثر استخدام أسلوب الاثارة غير المنتظمة في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الاحياء وتنمية التفكير العلمي لديهن" واختارت الباحثة عشوائياً (اعدادية الثورة للبنات) الواقعة في مركز الحلة، التابع لمحافظة بابل، واختارت شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية البالغ عدد طالباتها (37) طالبة وشعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة البالغ عدد طالباتها أيضاً (36) وأجرت الباحثة تكافؤ بين طالبات المجموعتين في المتغيرات الاتية (العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور، التحصيل الدراسي للوالدين، درجات نهاية الكورس في مادة علم الاحياء، اختبار المعلومات السابقة في مادة علم الاحياء، اختبار التفكير العلمي وحددت المادة العلمية بالفصول الأربعة الأخيرة (الرابع، الخامس، السادس، السابع) من كتاب علم الأحياء للصف الخامس العلمي الاحيائي، (ط4، 2014) تم صياغة الأهداف السلوكية للمادة التعليمية

اذ بلغ عددها (165) هدفا سلوكياً، وقامت الباحثة ببناء اختبار التحصيل بـ(50) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد ذي أربعة بدائل إما الأداة الثانية فقد تمثلت باختبار التفكير العلمي، والذي تكون من ستة أقسام حيث يتكون القسم الاول والثاني والثالث والرابع من سبع فقرات والقسم الخامس والسادس من ست فقرات. وكما استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية الاتية وهي الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع (كا2) ومعادلة بيرسون ومعامل ارتباط سبيرمان ومعادلة معامل لصعوبة والتميز ومعادلة فعالية البدائل الخاطئة وعند معالجة البيانات احصائيا أظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن على وفق أسلوب الاثارة غير المنتظمة (الاثارة العشوائية) على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن على وفق الطريقة التقليدية الاعتيادية في اختبائي التحصيل والتفكير العلمي

الكلمات المفتاحية: الطالبات، الاثارة غير المنتظمة "الاثارة العشوائية"، التفكير العلمي، الأحياء، الاسلوب

الفصل الاول (التعريف بالبحث)

أولاً: مشكلة البحث Problem of the Research : في ظل الانفجار المعرفي والتكنولوجي لا مكان لمجتمع يعيش في هذا العصر دون ان يتخذ من التفكير العلمي أسلوباً لحياته ولهذا يجب إعادة النظر بالطرائق التي تقدم المعرفة للمتعلمين بشكل علمي دقيق بعيداً عن الاساليب التقليدية التي تقوم على الحفظ واستظهار المادة العلمية، وتسعى هذه الطرائق التقليدية الى جعل التعليم يتسم بالجمود القائم على التلقين واللقاء من قبل المدرس، والحفظ والتكرار والاصغاء من قبل الطلبة. (الجعفر، 2011:29)، فالطرائق التقليدية القديمة تؤدي الى فقدان عنصر الاثارة والتشويق لدى الطلبة نحو المادة الدراسية مما يؤدي الى تولد عقول جامدة غير قادرة على البحث والتفكير في جميع المجالات العلمية وان هذه الطرائق لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين إلا ان يدرسوا المادة العلمية المفروضة عليهم ويحفظونها حفظاً صماً دون فهم (الجابري وآخرون، 2011:1)، أن سبب ضعف تحصيل الطالبات يعود الى عزوف اغلب المدرسات عن اتباع الطرائق التدريسية الحديثة التي تساعد بدورها في رفع تحصيل الطالبات في مادة الاحياء، لذا عمدت الباحثة تجريب طرائق تدريس جديدة لعلها تسهم في تخفيف عبء هذه المشكلة، وكذلك استنتجت الباحثة ان التدريس على وفق استراتيجيات حديثة تساهم في تنمية مهارات التفكير العلمي وزيادة مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

لذلك طرحت أسلوب الاثارة الغير المنتظمة (الاثارة العشوائية) والذي يعد من أساليب استراتيجيات العصف الذهني في تدريس مادة الاحياء لدى طالبات الصف الخامس العلمي لان مدارسنا بحاجة الى تطبيق استراتيجيات واساليب حديثة من اجل رفع مستوى التحصيل الدراسي وتنمية تفكير الطلبة ومساعدتهم على كيفية استيعاب المعلومات وتطبيقها.

وبناء على ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي بالسؤال الآتي:

- ما أثر استخدام أسلوب الاثارة غير المنتظمة في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الاحياء وتنمية التفكير العلمي لديهن؟

ثانياً: أهمية البحث Importance of the Research: تعد التربية العامل الاساسي والمهم في التطور العلمي والتقني الذي يشهده هذا العالم في هذا العصر فهي تسعى الى تنشئة فرد منتج مسلح بالمعرفة والمهارات والقدرات الفردية التي تدفع به للمشاركة الفعالة لخدمة المجتمع الذي يعيش فيه ولكي تحقق التربية أهدافها لابد من استعمال الاسلوب العلمي في تزويد المتعلم بالمعلومات وطرائق تفكيره مما يجعله قادراً على مواجهة المشكلات والصعوبات التي تعترضه وحلها بالطرائق السليمة. (العبايجي، 2002: 111).

وقد شكلت المناهج الدراسية وماتزال تحدياً كبيراً وأولوية بالغة الاهمية للقائمين على النظم التربوية والعلمية لدى الامم والشعوب جميعاً فالمناهج الدراسية الى حد الان تمثل المنبع الذي تستقي منه الاجيال المتعاقبة المعارف والخبرات التعليمية التي

تسهم في تمكين الاجيال من التفاعل بإيجابية وبشكل منتج مع واقع حياتها في الحاضر وأعدادها لتعبر المستقبل بثقة وطمأنينة (كابلان واخرون، 2013: 15). وان المنهج المدرسي الذي تقدمه المدرسة لطلابها يسعى الى تحديد الجو الانفعالي داخلها وبين طلابها فمثلاً يوجد منهج يعتمد على قيام المعلم بتلقين الطلاب للمادة العلمية وأنواع متراكمة من المعارف والحقائق وحفظها واختزانها ثم استدعائها عند الضرورة دون الاستفادة الطبيعية (نصر الله، 2010: 31). ويتضح مما تقدم أنه يجب وضع مناهج دراسية تنمي التفكير وهو حاجة تربوية ملحة لان التفكير هو خط المسار الذي يسلكه الطالب ليستطيع بواسطته ومواجهة وحل ما يعترضه من مشكلات فللمناهج دور مهم في تنمية التفكير ومهاراته أذ يتم عن طريقها تدريس الطلبة على التنظيم والتسلسل في تفكيرهم حتى يتمكنوا من تطبيق ما تعلموه على مواقف متعددة سواء داخل المدرسة أو خارجها.

ونظراً لأهمية علم الاحياء فقد نال اهتماماً كبيراً في تطوير أهدافه ومناهجه وطرائق تدريسه، لذا اصبح الهدف من تدريس علم الاحياء ليس تمكين الطلبة من حفظ المعلومات بل توظيف المعرفة العلمية في تفسير الظواهر بحيث تصبح جزءاً من سلوك الطالب اليوم. (الحسناوي، 2007: 10) وترى الباحثة ان علم الاحياء يمتاز عن العلوم الاخرى بدوره الخاص والمهم في الحياة فهو يعمل على تنمية التفكير العلمي ولم يعد مقتصرأ على حفظ المفاهيم وتذكرها بل اصبح علماً تجريبياً يسعى الى اكساب الطلبة مهارات الاستقصاء والاستكشاف التي تنمي المهارات العليا من التفكير. وبما ان طريقة التدريس تعد عنصراً مهماً وفعالاً من عناصر المنهج وهي حلقة الوصل التي تصممها المدرسة بين الطلبة والمنهج وعليها يتأسس بشكل كبير نجاح المنهج وتحقيق أهدافه. (المسعودي واللامى، 2014: 63). لذا فأن التنوع بطرائق التدريس من شأنه ان يكسر النمط الممل الذي تفرضه طريقة التدريس التقليدية التي تركز على دور المعلم وتغفل عن دور الطالب أما طرائق التدريس الحديثة فأنها تركز على الطالب وتجعله محور عملية التعليم والتعلم (اليمني وعسكر، 2010: 27).

ويزداد الاهتمام يوماً بعد يوم بأهمية تحسين وتطوير طرائق تدريس العلوم المقدم الى الطلبة وذلك من خلال استعمال أساليب واستراتيجيات حديثة تثير لدى المتعلم حب الاستطلاع وتسهم في تنمية التعلم الذاتي وتحقق تقدماً في اكتساب المعلومات العلمية واكسابه القدرة على حل المشكلات. (سلامة واخرون، 2009: 17).

وذلك يتطلب التدريس باستراتيجيات واساليب حديثة باختلاف صورها وانواعها تعد من وسائل الاتصال الحقيقية الحاملة لرسالة التعلم والتعليم سواء كان محتوى هذه الرسالة معرفياً أو مهارياً أو وجدانياً، والاستراتيجية متنوعة بتنوع الاهداف التعليمية المراد تحقيقها ولذا فان مسؤولية المدرس هي اختيار الاستراتيجية والطريقة والاسلوب الذي سوف يستعمله مع طلبته (قطامي، 2013: 52). لذا فان اتباع اساليب بنائية حديثة وفق مسارات معينة في التدريس يقوم بها كل من المدرس والطالب بشكل متتابع يسهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي وتحقيقاً لاستيعاب وتنمية مهارات الاستدلال والتحليل والتطبيق والقدرة على تنمية مهارات التركيب وتنظيم الحقائق والمعلومات ومعالجتها. (البرقعاوي، 2014: 33). ويعد أسلوب الاثارة غير المنتظمة (الاثارة العشوائية) من أحد أساليب العصف الذهني وآلية من اليات التفكير الابداعي ويقوم على استثارة الدماغ لتوليد افكار ابداعية لم تكن معروفة من قبل وايجاد علاقات بين مفاهيم وأشياء لم تكن بينها علاقات ظاهرة معروفة في الاصل (عطية، 2015: 252). ويوفر هذا الاسلوب للطلاب حرية ومرونة للتخلص من معوقات الواقع والتقليد وتقريبه من الابداع وذلك من خلال قيام الطالب بأجراء مقارنات بين مفردات أو كلمات لا تربطها علاقات واضحة أذا يشعر الطالب من طريق تأمله لبعض الوقت في الكلمات أو المفردات بأن هناك كلمات لها علاقة بالموضوع ومن ثم تصبح لديه القدرة على تحرير الخيال من قيود المنطق والتفكير التقليدي وفي هذا يشعر الطالب بأن المشكلة في طريقها للحل (عرفة، 2006: 412).

وترى الباحثة ان طبيعة هذا الاسلوب تحدد من طريق طرح مبدأ الاسلوب الحوارى لاستخراج الافكار والآراء من عقول الطلبة والافراد المتعلمين للكشف عن المعلومات واستخراجها عن طريق السؤال والجواب، واختارت الباحثة المرحلة الاعدادية لإجراء بحثها لأنها ترى انها تمثل مرحلة انتقالية وتتسم بالتدرج الطبيعي للمعلومات والمفاهيم البسيطة، وهي ترى الطالبات في

هذه المرحلة بحاجة الى تنمية قدراتهم العقلية والمعرفية لكي يتمكن من مواصلة التقدم العلمي الصحيح نحو مراحل اعلى كونها تمثل مرحلة الاعداد والتأهيل لمرحلة التعليم العالي (المرحلة الجامعية).

ثالثاً: هدف البحث Objectives of the Researc : يهدف البحث الحالي الي التعرف على:

- 1- أثر استخدام أسلوب الاثارة غير المنتظمة في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الاحياء.
 - 2- أثر استخدام أسلوب الاثارة غير المنتظمة في تنمية التفكير العلمي لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الاحياء.
- رابعاً: فرضيتا البحث Hypotheses of the Researc :** لغرض التحقق من هدفى البحث تم صياغة الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

- 1- لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0, 0 5) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرس مادة الاحياء بأسلوب الاثارة غير المنتظمة في التحصيل، وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية.
- 2- لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0, 0 5) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية اللواتي يدرس مادة الاحياء بأسلوب الاثارة غير المنتظمة في تنمية التفكير العلمي، وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية.

خامساً: حدود البحث Limitation of the Researc : يقتصر البحث الحالي على:

- 1- الحد البشري: عينة من طالبات الصف الخامس العلمي.
- 2- الحد المكاني: مدرسة من المدارس الاعدادية (الحكومية، النهارية) الخاصة بالبنات التابعة للمديرية العامة في مركز محافظة بابل (إعدادية الثورة).
- 3- الحد الزمني: النصف الثاني من العام الدراسي (2015- 2016) م
- 4- الحد المعرفي: الفصول الاربعة الاخيرة (الرابع: الحركة، الخامس: النقل، السادس: التنسيق العصبي والإحساس، السابع: الهرمونات والغدد) من كتاب الاحياء المقرر تدريسه للصف الخامس العلمي، (ط4، 1435هـ، 2014).

سادساً: تحديد المصطلحات Definition of the Terms

أولاً: الأثر: Effect: عرفه (الحنفي، 1991) بأنه: " مقدار التغير الذي يطرأ على المتغير التابع بعد تعرضه لتأثير المتغير المستغل". (الحنفي، 1991: 253)

التعريف الاجرائي: بأنه: مقدار التغير الذي يتركه تدريس مادة الاحياء باستخدام أسلوب الاثارة غير المنتظمة (الاثارة العشوائية) في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي وتنمية التفكير العلمي لديهن ويقاس من خلال الاختبارات المعدة لهذا الغرض.

ثانياً: الاسلوب Style: عرفه: (الناشف، 1999) بأنه: "الطريق الذي يسلكه المدرس في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميزه عن غيره من الذين يستخدمون نفس الطريقة والتي ترتبط بالخصائص الشخصية للمدرس". (الناشف، 1999: 60)

التعريف الاجرائي: الطريق الذي تسلكه المدرسة في تدريس مادة الاحياء بصورة تميزها عن غيرها من المدرسات اللواتي يستخدمن نفس الطريقة وإدارة غرفة الصف بأسلوبها الخاص ويرتبط بالخصائص الشخصية للمدرسة.

ثالثاً: الاثارة غير المنتظمة (الاثارة العشوائية): عرفها (عطية، 2015): "أسلوب من أساليب العصف الذهني إذ يقوم على عصف الدماغ وأستثارته لتوليد أفكار إبداعية لم تكن معروفة أو متداولة من قبل، لذا فهو يمثل آلية من آليات التفكير الإبداعي إذا يدفع المتعلمين في إيجاد علاقات بين أشياء أو مفاهيم لم تكن بينها علاقة ظاهرة معروفة في الاصل (عطية، 2015: 252)

التعريف الاجرائي: عملية طرح موضوع ما يعمل على إثارة التفكير لدى الطالبات ويزيد من دافعيتهن نحو الدروس ويجعل الطالبات ينظرن الى الموضوع من زوايا متعددة ويصبحن على توليد أفكار إبداعية جديدة لم يسبق لهن التوصل اليها من قبل عملية التفكير بأسلوب الاثارة غير المنتظمة (الاثارة العشوائية) وذلك عن طريق ربط المثيرات المطروحة أو الافكار الجديدة بموضوع الدرس وأن كانت تلك المثيرات ليست ذات علاقة بموضوع الدرس.

رابعا: التحصيل Achievement: عرفه (أبو جادو، 2003) بأنه: "محصلة ما يتعلمه الطالب بعد مروره بالخبرات التعليمية، ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار تحصيلي وذلك لمعرفة مدى نجاح الاستراتيجية التي يضعها ويخطط لها المدرس ليحقق أهدافه وما يصل اليه الطالب من معرفة تتدرج الى درجات". (أبو جادو، 2003: 425)

التعريف الاجرائي: بأنه محصلة ما تعلمهن طالبات الصف الخامس العلمي عينة البحث من معلومات وقيم ومفاهيم وأحداث ومبادئ مقاساً بالدرجة النهائية التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض والمطبق عليهن في نهاية التجربة.

خامساً: التنمية Development: عرفها: (شحاته والنجار، 2003) بأنه: "رفع مستوى أداء الطلبة في مواقف تعليمية تعليمية مختلفة وتحدد التنمية بزيادة متوسط الدرجات التي يحصلون عليها بعد تدريبهم على برنامج محدد". (شحاته والنجار، 2003: 157)

التعريف الاجرائي: تطوير وتحسين ومهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الاحياء بعد استخدام أسلوب الاثارة غير المنتظمة (الاثارة العشوائية) بهدف تطوير تلك القدرات العقلية والمهارات والتي تقاس من خلال الدرجة التي تحصل عليها الطالبات عينة البحث في اختبار تنمية التفكير العلمي.

سادساً: التفكير Thinking: عرفه (الطيبي، 2007) بأنه: "سلسلة من النشاطات المعرفية التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه لمثير ما، حيث يتم أستقباله عن طريق الحواس". (الطيبي، 2007: 174).

التعريف الاجرائي: سلسلة من النشاطات العقلية والذهنية التي يقوم بها طالبات عينة البحث عندما يتعرضن لبعض الاحداث والمواقف التي تنتقل إليهن عن طريق الحواس الخمسة.

سابعاً: التفكير العلمي Scientific Thinking: عرفه (العفون، 2012) بأنه: "نشاط عقلي منظم قائم على الدليل والبرهان ويستخدمه الفرد لمعالجة مواقف استقصاء المشكلات بمنهجية سليمة منظمة في نطاق مسلمات عقلية واقعية" (العفون، 2012: 259).

التعريف الاجرائي: مجموعة من العمليات العقلية المتتالية التي تقوم بها طالبات الصف الخامس العلمي (عينة البحث) والتي تؤدي الى معرفة جديدة تتدرج من تحديد المشكلة وفرض الفروض واختبار صحة الفروض وصولاً التي وتقاس بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة باستجابتها لفقرات اختبار تنمية التفكير العلمي المعد لهذا الغرض، أو البحث الحالي.

ثامناً: علم الاحياء Biology: هو أحد العلوم التي نحتاجها في حياتنا اليومية فهو يعد من العلوم المهمة والحيوية الضرورية حيث يعرفنا بما في أجسامنا من أعضاء وخلايا وأجهزة ووظائف حيوية وكذلك يعرفنا بالكائنات الحية والنباتات وما يوجد حولنا في البيئة المحيطة بنا، والاحياء كلمة يونانية تتكون من مقطعين الاول (Bio) ومعناها الحياة والثاني (logy) ومعناها علماً أو دراسة (فرحات، 2005: 5).

التعريف الاجرائي: العلم الذي يهتم بدراسة الكائنات الحية الحيوانات والنباتات والانسان (كاللافقيات، والحلييات) من حيث صفاتها العامة، وطرق تكاثرها، ودورة حياتها، والأمراض التي تسببها وكيفية الوقاية والعلاج منها، وكذلك دراسة العلاقات بين الكائنات الحية ومحيطها من حيث التنوع الإحيائي والشبكة الغذائية والعلاقات البيئية وبعض التغيرات في مكونات النظام البيئي الطبيعي (كالهندسة الوراثية والتلوث).

تاسعاً: الصف الخامس العلمي **Fifth grade science**: هو الصف الذي يقع بين الصفين الرابع والسادس العلمي وهذه المرحلة تمتد من نهاية المرحلة المتوسطة الى بداية المرحلة الجامعية وظيفية هذه المرحلة هي أعداد الطالبات الى مرحلة دراسية أعلى هي المرحلة الجامعية.

الفصل الثاني

أطار نظري ودراسات سابقة

استراتيجية العصف الذهني (مفهوم استراتيجية العصف الذهني):

أن استراتيجية العصف الذهني أو استمطار الدماغ كما يطلق عليها البعض وتعد من أفكار أو سبورن وتقوم على الفصل المصطنع بين إنتاج الأفكار وتقويمها، ومحاكمتها وتطويرها وتعديلها وتستخدم أسلوباً للتفكير في حل المشكلات المختلفة وتدريب الذهن بقصد زيادة القدرات العلمية والابداعية، فالعصف الذهني هو أحد استراتيجيات المناقشة الجماعية التي تشجع على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة المبتكرة بشكل تلقائي حر في مناخ مفتوح لا يحد من إطلاق الأفكار التي تخص حل مشكلة معينة ثم غرلة الأفكار واختيار الملائم منها (عفانة والخزدار، 2007: 248).

ثانياً أسلوب الأثرة غير المنتظمة (الأثرة العشوائية).

ويعد هذا الأسلوب من اساليب استراتيجية العصف الذهني وهي من الاستراتيجيات المعرفية التي تقوم على إعطاء المتعلم موضوعاً أو سؤالاً أو مشكلة أو قضية ترتبط بالمادة الدراسية من الباطن ويطلب من المتعلم استدعاء أقصى قدر من المعلومات أو الأفكار أو الحلول حسب المهمة المعطاة لهم دون مناقشة أو نقد تلك المعلومات والأفكار أثناء توليدها أو ابتكارها بحيث يطرح موضوعاً ما ثم يبدأ المشاركون في ذكر وتوضيح ما يتداعى في ذهنهم مباشرة وبطريقة تلقائية حول ذلك الموضوع، وتعد هذه الأثرة أسلوباً تعليمياً وتدريبياً ويقوم على حرية التفكير ويستخدم من أجل توليد أكبر كم من الأفكار لمعالجة موضوع من الموضوعات المفتوحة من المهتمين أو المعنيين بالموضوع.. ويرى البعض الآخر بانها عمل عقلي نشط لتوليد أكبر كم من الأفكار في موضوع معين ويعتمد هذا الأسلوب على قدرة الطالب على التفكير المبدع المبتكر وتوفر الرغبة في الاندماج الواعي للطالب مع عالم الخيال لطرح الأفكار واستخدام العقل متحرراً من قيود الواقع الفعلي. (محمد، 191: 192-2010). تستعمل هذا الأسلوب أو ما يعرف ب استراتيجية الدخول العشوائي كمدخل الى الحل غير متصل بالمواقف لفتح خطوط جديدة من التفكير. (Sloane، 98: 2006).

مميزات أسلوب الأثرة غير المنتظمة (الأثرة العشوائية).

1. يُنمي القدرة على التفكير الأبداعي.
2. يُحقق فهماً معرفياً للموضوع.
3. يُؤدي الى الاحاطة بالموضوع من ابعاد مختلفة.
4. يُساعد في تصحيح المفاهيم والمعلومات لدى بعض الطلبة.
5. يُزيد من فاعلية الطلبة في عملية التعلم.
6. يُوسع قاعدة مُدركات الطلبة وثقافتهم العامة. (عطية، 209: 2009).

خطوات اسلوب الأثرة غير المنتظمة (الأثرة العشوائية)

1. تحديد أهداف الدرس أجراءياً.
2. وضع خطة لتنفيذ الدرس.
3. تنفيذ الخطة باتباع الاجراءات الاتية.

- إلقاء نظرة عامة على الدرس.
- تحديد المفاهيم التي يراد تعليمها في الدرس.
- اختيار المؤثرات العشوائية من المدرسة أو الطالبات.
- توزيع الطالبات بين مجموعات غير متجانسة تتولى مهمة ما يأتي:
- ❖ تقديم مألوفات من أفكار أو معلومات حول المؤثرات العشوائية الغير منتظمة.
- ❖ تسجيل ماتطرحة الطالبات من معلومات على السبورة.
- ❖ مطالبة الطالبات بإيجاد علاقة بين موضوع الدرس وأعراضه وبين كل المؤثرات العشوائية المطروحة وتقبل ماتطرحة من أفكار لكي تحصل على المزيد من الأفكار والعلاقات.
- ❖ تسجيل الروابط التي تم التوصل اليها وذات العلاقة فقط بموضوع الدرس وأهدافه (زاير وآخرون، 2014: 292 - 293).

التحصيل

يعد من النتائج التعليمية الهامة جداً وذلك لأنه وثيقة الصلة بحياة المتعلم التربوية ويترتب عليه نجاح المتعلم أو رسوبه من خلال إدائه في الامتحانات الدراسية، فالتحصيل يهدف الى الكشف عن مستوى التعلم في مادة أو في جميع المواد التي درسها المتعلم ولذلك يمكن تعريف التحصيل الدراسي بأنه (القدرة على أنجاز ما أكتسب من الخبرات التعليمية التي وضعت من أجلها (Aderman، 101:2007).

التفكير : Thinking

قال تعالى: "وسخر لكم ما في السموات والارض جميعاً منه أن في ذلك لآيات لقوم يتفكرون" (الباقية، 13)، لقد خلق الانسان وميزه عن الكائنات الحية الاخرى بنعم عديدة والتي منا العقل الذي حظي باهتمام الباحثين والمربين والفلاسفة عبر التاريخ ولقد عنيت المدارس الفكرية والتربوية والفلسفية والنفسية بتنمية التفكير لدى المتعلم لكي يصبح أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات التي تعترض سبيله سواء كانت في المجالات الاكاديمية أو مناحي الحياة المختلفة من جوانب اقتصادية أم تربوية أم أخلاقية. (العتوم وآخرون، 2013: 17).

التفكير العلمي Scientific Thinking

تعود تسمية التفكير العلمي الى العلماء وهم أكثر البشر التزاماً به في استقصاءهم العلمية وهم يسعون الى فهم الظواهر وتفسيرها والتنبؤ بها ومع اختلاف مناهجهم العلمية في البحث والاستقصاء إلا أن سلوكهم الفكري يمتاز بأعلى درجة من الموضوعية والضبط والتسلسل المنطقي القائم على الدليل والبرهان (العفون ومنتهى، 2012: 43)، فالتفكير العلمي هو العملية العقلية التي يتم بموجبها حل المشكلات أو اتخاذ القرارات بطريقة علمية من خلال المنظم المنهجي (العبيسي، 2009: 17).

الدراسات السابقة:

أ - دراسات عراقية

1- دراسة الزبيدي (2012): "أثر استراتيجي التخيل الموجه والإثارة العشوائية في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي والذكاء الوجداني لدى طلاب الصف الأول المتوسط في الفيزياء"

أجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة بغداد/كلية التربية /ابن الهيثم، وهدفت إلى معرفة أثر استراتيجيتي التخيل الموجه والإثارة العشوائية في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي والذكاء الوجداني لدى طلاب الصف الأول المتوسط في الفيزياء. واستعمل الباحث التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي وتكونت عينة الدراسة من (84) طالباً وواقع (28) طالباً في

المجموعة التجريبية الأولى و(28) طالباً للمجموعة التجريبية الثانية و(28) طالباً للمجموعة الضابطة، وأعد الباحث اختباراً تحصيلياً مؤلف من(50) فقرة اختبارية، واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومعادلة سبيرمان براون، ومعامل تمييز الفقرة ومعامل صعوبة الفقرة، وتوصلت الدراسة إلى ما يأتي:

1. وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستعمال التخيل الموجه على المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستعمال الإثارة العشوائية ولصالح المجموعة التجريبية الأولى.
2. وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستعمال التخيل الموجه وبين المجموعة الضابطة التي درست باستعمال الطريقة التقليدية ولصالح المجموعة التجريبية.
3. وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستعمال الإثارة العشوائية وبين المجموعة الضابطة التي درست باستعمال الطريقة التقليدية وصالح المجموعة التجريبية الثانية.

2- دراسة الجبوري(2014): "أثر استعمال اسلوب الإثارة غير المنتظمة في التحصيل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ"

أجريت هذه الدراسة في العراق /جامعة بابل/كلية التربية للعلوم الإنسانية، وهدفت الى معرفة أثر استعمال اسلوب الإثارة غير المنتظمة في التحصيل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ. واستعمل الباحث التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي، واختار عشوائياً(حمورابي) في محافظة بابل، وتكونت عينة البحث من (66) طالب، بواقع (33) طالباً في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة، وأعد الباحث أداة الاختبار التحصيلي مكوناً من (50) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد، واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان براون، ومربع كاي، معادلة معامل الصعوبة، ومعادلة قوة تمييز الفقرة..، وتوصلت الدراسة إلى ما يأتي:

وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) ولصالح المجموعة التجريبية التي درست بأسلوب الإثارة الغير المنتظمة.

ب- دراسة اجنبية:

دراسة (Hanuscin، 2008): "اثر الإثارة العشوائية في تحصيل طلاب الصف الرابع الإعدادي في مادة الأحياء" أجريت هذه الدراسة في أمريكا، وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر الاثارة العشوائية في تحصيل طلاب الصف الرابع الإعدادي في مادة الأحياء وبلغت عينة البحث (52) طالباً، ثم قسموا على مجموعة تجريبية وعدد طلابها (26) ومجموعة ضابطة وعدد طلابها (26) درست المجموعة التجريبية باستعمال الإثارة العشوائية بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية وقد أعد الباحث اختباراً تحصيلياً بعدياً. وقد اسفرت النتائج عن متوسط درجات الاختبار لدى طلاب المجموعة التجريبية (86%)، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة بلغ (80%)، وهذا يدل تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل. (مجلة كلية التربية الاساسية، 2014: 47)

موازنة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية

فيما يأتي بيان ببعض المؤشرات والدلالات عن الدراسات السابقة من حيث اوجه الشبه والاختلاف:

1. أماكن اجراء الدراسة: تباينت الدراسات السابقة من حيث أماكن إجرائها، فمنها ما أجري في العراق، وهي دراسة جمعة (2011) ودراسة الزبيدي (2012) ودراسة الجبوري (2014)، وكذلك الدراسة الحالية فقد أجريت في العراق، ومنها ما أجري في البحرين وهي دراسة شعبان (1996) أما دراسة (feldhause، 1990) ودراسة (Hanuscin، 2008) فقد أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية أما الدراسات التي تناولت التفكير العلمي والتحصيل فقد اجريت في العراق ومنها دراسة العيساوي (2010) ودراسة الركابي (2012) وأما دراسة بن سلمان(2011) في السعودية بمكة المكرمة ودراسة الجهوري (2010) في سلطنة عمان في الشارقة.

2. **المرحلة الدراسية:** اختلفت المراحل الدراسية التي تناولتها الدراسات السابقة فقد طبقت دراسة (feldhause, 1990) ودراسة الجبوري (2014) في المرحلة المتوسطة، وطبقت دراسة شعبان (1996) ودراسة (Hanuscin, 2008) ودراسة جمعة (2011) في المرحلة الإعدادية ودراسة العيساوي (2010) في المرحلة المتوسطة ودراسة الركابي (2012) في المرحلة المتوسطة أيضاً ودراسة الجهوري (2010) طلبة الصف التاسع الاساسي ودراسة بن سلمان (2011) في المرحلة الابتدائية أما الدراسة الحالية فقد أجريت في المرحلة الإعدادية.

3. **حجم العينة:** تباينت أحجام عينات الدراسات السابقة، فكانت (60) طالباً في دراسة شعبان (1996)، و(73) طالبة في دراسة جمعة (2011) و(84) طالباً في دراسة الزبيدي و(66) طالباً في دراسة الجبوري (2014)، و(50) طالباً في دراسة (feldhause, 1990) و(52) طالباً في دراسة (Hanuscin, 2008) و(49) طالبة في دراسة العيساوي (2010)، (64) طالبة في دراسة الركابي (2012)، (61) طالباً في دراسة الجهوري، (50) تلميذة في دراسة بن سلمان أما الدراسة الحالية فقد تكونت من (73) طالبة.

4. **منهج البحث:** اعتمدت الدراسات السابقة جميعها على المنهج التجريبي في دراستها وهو المنهج المناسب لمعرفة أثر بعض المتغيرات المستقلة في متغيرات تابعة، وكذلك اعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية المنهج التجريبي.

5. **أداة البحث:** تباينت الأدوات المستعملة في الدراسات السابقة بتباين اهدافها، فقد اعتمدت دراسة شعبان (1996) ودراسة (feldhause, 1990) ودراسة (Hanuscin, 2008) اختباراً تحصيلياً ودراسة جمعة (2011) ودراسة الزبيدي (2012) فقد أعدت اختباراً لتنمية التفكير الابداعي ودراسة الجبوري (2014) فقد اعتمدت اختباراً تحصيلياً ودراسة العيساوي (2010) ودراسة الركابي (2012) اختباراً تحصيلياً واختبار التفكير العلمي، وأما دراسة الجهوري (2010) فقد اعتمدت اختباراً لتنمية مهارات التفكير العلمي، وأما دراسة بن سلمان (2011) فقد اعتمدت اختبار تحصيلياً واختبار لتنمية مهارات التفكير العلمي أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت الاختبار التحصيلي والتفكير العلمي.

6. **الوسائل الإحصائية:** اتفقت الدراسات السابقة في نوعية الوسائل الإحصائية المستعملة في تحليل بياناتها، وتصاميمها التجريبية واهدافها وحجم عيناتها، فقد استعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-test)، ومربع كاي ومعادلة بيرسون ومعادلة سبيرمان براون ومعامل صعوبة الفقرة، وتحليل التباين الاحادي ومعادلة الفاكرونباخ أما الدراسة الحالية فقد استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومربع (كا2) ومعادلة بيرسون ومعامل ارتباط سبيرمان ومعادلة معامل لصعوبة والتميز ومعادلة فعالية البدائل الخاطئة

7. **نتائج الدراسات:** توصلت الدراسات السابقة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي اتخذت، أما الدراسة الحالية فسوف تعرض نتائجها في الفصل الرابع.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

أولاً: المنهج التجريبي والتصميم التجريبي

ويعد المنهج التجريبي من أكثر مناهج البحث العلمي دقة وكفاءة، والباحث وفقاً لهذا المنهج يقوم بالتوصل إلى ما سيكون تحت ظروف مضبوطة وعن طريقه تتم السيطرة على عوامل محددة في الموقف وإطلاق عامل أو عوامل لبيان مدى تأثيرها في متغير ما، والوصول إلى نتائج يتم حسابها بدقة. (العزاوي، 2008:106).

التصميم التجريبي: يمثل خطة الباحث لتنفيذ التجربة، أي أنه: الخطة التي في ضوئها يتم تخصيص الأفراد للظروف التجريبية، أو تخصيص المعالجات التجريبية للأفراد في عينة البحث (الفتلي، 2014: 158)، وقد اعتمدت الباحثة التصميم

التجريبي ذي الضبط الجزئي بمجموعتين متكافئتين (تجريبية تدرس على وفق أسلوب الاثارة غير المنتظمة (الاثارة العشوائية) وضابطة تدرس على وفق الطريقة التقليدية) ذا الاختبارين القبلي والبعدى لتنمية التفكير العلمي، ومخطط (1) يوضح ذلك

شكل (9) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع	اداة البحث
التجريبية	1. العمر محسوباً بأشهر 2. التحصيل الدراسي للوالدين 3. اختبار الذكاء (رافن Raven) 4. التحصيل السابق في مادة علم الاحياء درجات نهاية الكورس 5. اختبار المعلومات السابقة 6. اختبار التفكير العلمي القبلي	أسلوب الاثارة غير المنتظمة (الاثارة العشوائية)	1. التحصيل 2. تنمية التفكير العلمي	1. اختبار التحصيل 2. اختبار تنمية التفكير العلمي
الضابطة		الطريقة التقليدية		

ثانياً: إجراءات البحث **Procedures of the research**: اتبعت الباحثة عدداً من الإجراءات التي يتطلبها البحث للوصول الى أهدافه والتحقق من فرضياته، وكما يأتي

1. **مجتمع البحث Research Population**: ويقصد بمجتمع البحث: جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث بمعنى المجموعة الكلية من العناصر التي يسعى الباحث الى ان يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة (علي، 2011: 384)، وفي البحث الحالي فإن مجتمع البحث يشمل جميع طالبات الصف الخامس العلمي في المدارس (الإعدادية والثانوية) النهارية الحكومية للبنات في محافظة بابل للعام الدراسي (2015 - 2016) م، وبناءً على ذلك زارت الباحثة المديرية العامة للتربية في محافظة بابل بموجب الكتاب الصادر من جامعة بابل / كلية التربية الأساسية.
 2. **عينة البحث: Research Sample**: وهي مجموعة جزئية من المجتمع الأصلي للبحث، يتم اختيارها بطريقة علمية منظمة من جميع عناصر مفردات المجتمع وينسبة معينة، بحسب طبيعة البحث وحجم المجتمع الأصلي، بحيث تحمل نفس الصفات أو الخصائص المشتركة وتعمل على تحقيق أهداف البحث (الجبوري، 2013: 126)
- وقد ارتأت الباحثة تقسيم عينة البحث الحالي الى قسمين وهما:

- أ. **عينة المدارس Sample Schools**: بعد التعرف على أسماء مدارس البنات الإعدادية والثانوية الحكومية النهارية في محافظة بابل اختارت الباحثة بالطريقة العشوائية*، (إعدادية الثورة) من بين (28) مدرسة، لتطبيق تجربة بحثها فيها.
- ب. **عينة الطالبات Sample of students**: بعد أن حددت الباحثة المدرسة التي ستجري فيها التجربة زارت المدرسة بحسب كتاب تسهيل المهمة الصادر عن المديرية العامة للتربية في محافظة بابل فوجدت أنها تضم أربعة شعب للصف الخامس العلمي (أ، ب الاحيائي، ج، د التطبيقي)، اختارت الباحثة شعبتي (أ، ب الاحيائي) بطريقة السحب العشوائي، لتكون مجموعتي البحث، وبالطريقة نفسها اختارت الباحثة شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية وعدد طالباتها (37) طالبة التي ستدرس طالباتها وفق (أسلوب الاثارة العشوائية)، والشعبة (أ) المجموعة الضابطة وعدد طالباتها (36) طالبة التي ستدرس طالباتها وفق (الطريقة التقليدية). وقد بلغ العدد الكلي لعينة البحث (73) طالبة، وبعد مراجعة السجلات الرسمية للمدرسة للحصول على المعلومات المتعلقة بالوضع الدراسي للطالبات، قد تبين أنه لا يوجد هناك حالات رسوب سابقة في الصف الخامس العلمي الاحيائي ضمن مجموعتي البحث، وجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

توزيع طالبات عينة البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات	عدد الراسبات
التجريبية	ب	37	صفر
الضابطة	أ	36	صفر
المجموع	2	73	صفر

ثالثاً- تكافؤ مجموعتي البحث **Equivalent of The Groups Research**: قبل أن تبدأ الباحثة بتطبيق التجربة

حرصت على تكافؤ مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي يحتمل أنها قد تؤثر في سلامة التجربة ودقة

نتائجها وهذه المتغيرات هي:

أ. العمر محسوباً بالأشهر

ب. التحصيل الدراسي للوالدين

ج. اختبار الذكاء

د. التحصيل السابق (درجات نهاية الكورس) في مادة علم الاحياء

هـ. اختبار المعلومات السابقة

و. اختبار التفكير العلمي القبلي

رابعاً- ضبط المتغيرات الدخيلة **Control Of The Internal Variables**: يعد عملية ضبط المتغيرات الدخيلة واحدة من

أهم الإجراءات المهمة في البحث التجريبي من أجل توفير درجة مقبولة من الصدق الداخلي للتصميم التجريبي، وحتى

يتمكن الباحث أن يعزو معظم التباين في المتغير التابع إلى المتغير المستقل في الدراسة وليس إلى متغيرات أخرى (ملحم،

2010: 73).

خامساً - مستلزمات البحث **Research Requirements**: لغرض تطبيق البحث أجرت الباحثة بعض المستلزمات منها:

أ- تحديد المادة العلمية **The Subject Determine**: حددت المادة العلمية لموضوعات البحث بـ: الفصول الأربعة

الأخيرة من كتاب علم الأحياء للصف الخامس العلمي للعام الدراسي (2015- 2016)

ب. صياغة الأهداف السلوكية **Formation Of Behavioral Objectives**: إن تحديد الأهداف السلوكية يعد خطوة

أساسية وأمر ضروري في العملية التعليمية إذ إنها الخطوة الأولى ومن أهم الخطوات في التخطيط اليومي للدرس التي يتم

بنائها قبل البدء بالتدريس وأن وضوحها وتحديدها يساعد على سير العملية التعليمية بشكل منظم ومتكامل، لذا فهي تمثل

التغيرات التي يراود إحداثها في سلوك المتعلم بعد المرور في الموقف التعليمي (الزغول، 2012: 55)، وبعد تحديد

المادة الدراسية وتحديد الدروس وتحديد الحصص لكل فصل من الفصول الأربعة تم صياغة الأهداف السلوكية الخاصة

بالمفردات التي اشتملتها التجربة بالاعتماد على المستويات المعرفية الستة من تصنيف بلوم (Bloom) في المجال المعرفي

وهي (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم)، وإن السبب في اختيار الباحثة لهذا التصنيف كونه أكثر

ملائمة وأدقها قياساً (النجار، 2010: 81). وتم عرض هذه الأهداف على مجموعة من الخبراء والمحكمين والمختصين في

مجال التربية وطرائق التدريس وعلم النفس والقياس والتقويم لإبداء آرائهم وملاحظاتهم بمدى ملاءمتها لمستوى الهدف الذي

تقيسه، وتغطيها لمحتوى المادة الدراسية وأجرت الباحثة بعض التعديلات إذ بلغ عدداً الأهداف كما هو (165) هدفاً سلوكياً

وقد عدت الأهداف صالحة إذا حصلت على نسبة اتفاق (80%) فأعلى من آراء المحكمين والمختصين.

ت. إعداد الخطط التدريسية **preparing daily instructional plans**: التخطيط يعني استعداد المدرس لموقف سيواجهه مما يتطلب منه رؤية بعيدة النظر عن طريق إلمامه بالموضوع الدراسي المراد تدريسه. (العفون والفتلاوي، 2011: 237).

وفي ضوء محتوى الفصول المقرر تدريسها في فترة إجراء التجربة تم إعداد خطط تدريسية لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة تضمنت (24) خطة تدريسية وبواقع ثلاث حصص أسبوعياً لكل مجموعة، وقد تم إعداد الخطط التدريسية بطريقة تتلاءم مع المتغير المستقل (أسلوب الاثارة العشوائية) على المجموعة التجريبية والطريقة التقليدية على المجموعة الضابطة، وقبل بدء التجربة عرضت الباحثة انموذجين من تلك الخطط على عدد من الخبراء والمختصين في مناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التربوي ومدرسات المادة وذلك للتأكد من صلاحيتها ومدى تمثيلها للمحتوى التعليمي وملائمتها للمرحلة الدراسية، وقد أظهرت النتائج قبول هاتين الخطتين مع إجراء بعض التعديلات عليها، إذ حددت نسبة اتفاق (80%) لقبولها لتكون بالصيغة النهائية.

سادساً: أدوات البحث **Research Tools**:

أولاً/ بناء الاختبار التحصيلي:

أن الاختبار التحصيلي هو الاداة التي تستعمل في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية، أو تدريبية معينة، والهدف من تصميم الاختبارات التحصيلية هو قياس مدى استيعاب الطالبات لبعض المعارف والمفاهيم والمهارات المتعلقة بالمادة الدراسية في وقت معين، أو في نهاية مادة تعليمية معينة. (عمر وآخرون، 2010:96). وبعد التشاور مع الأساتذات المشرفين والاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت التحصيل كمتغير تابع في المرحلة الإعدادية حددت الباحثة فقرات الاختبار بـ(50) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد ذي أربعة بدائل لكل فقرة اختبارية.

ثانياً/ اختبار تنمية التفكير العلمي **Test development Thinking of scientific**

يمثل اختبار تنمية التفكير العلمي الاداة الثانية في البحث الحالي، لأجل قياس مستوى الطالبات في اعتماد الطريقة العلمية في التفكير، ومن خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة والاختبارات ذات العلاقة بهذا الموضوع (دراسة العيسوي 2010، والركابي 2012)، وكتب الاحياء للمرحلة الإعدادية، لم تجد الباحثة اختباراً جاهزاً يتلاءم مع طبيعة البحث الحالي لذا قامت الباحثة ببناء اختبار لتنمية التفكير العلمي لطالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، وبما يتناسب مع خصائص المرحلة الدراسية والمادة العلمية وقد أشتمل الاختبار على مجالات التفكير العلمي الستة وهي:

1. الشعور بالمشكلة وتحديد لها.
2. جمع المعلومات المتصلة بالمشكلة.
3. فرض الفروض الممكنة واختيار أنسبها.
4. اختبار صحة الفروض.
5. تفسير النتائج أو البيانات والوصول الى حل للمشكلة.
6. استخدام التعميمات في مواقف جديدة. (غباري وخالد: 2011:215).

يتكون هذا الاختبار من (40) فقرة وضعت الباحثة (سبع) فقرات تقيس قدرة الطالبة على اختيار تحديد المشكلة (المجال الاول) و(سبع) فقرات تقيس قدرة الطالبة على اختيار جمع المعلومات (المجال الثاني) و(سبع) فقرات تقيس قدرة الطالبة على اختيار فرض الفروض (المجال الثالث) و(سبع) فقرات تقيس قدرة الطالبة على اختبار صحة الفروض (المجال الرابع) و(ست) فقرات تقيس قدرة الطالبة على اختيار تفسير البيانات أو النتائج والوصول الى حل للمشكلة (المجال الخامس) و(ست) فقرات تقيس قدرة الطالبة على اختيار التعميم أو استخدام النتائج (المجال السادس) في مواقف جديدة

سابعاً: التطبيق النهائي لأداتي البحث:

بعد الانتهاء من مدة تطبيق التجربة على طالبات مجموعتي البحث والبالغ عددهن (73) طالبة، والتي أستمريت من (2016 /2/28) م ولغاية (2016/ 4 /28)م.

ثامناً: الوسائل الإحصائية: Statistical Tools

تم تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً لاستخراج النتائج بطريقة يدوية فضلاً عن استخدام برنامج (Microsoft Excel 2010).

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً: عرض النتائج: Presentation of the results

1. نتائج اختبار التحصيل:

لغرض التحقق من صحة الفرضية الصفرية الأولى والتي تنص على ما يأتي: " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن مادة الأحياء وفق أسلوب الاثارة غير المنتظمة (الاثارة العشوائية) وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن المادة نفسها وفق الطريقة التقليدية في اختبار التحصيل ".

أ. استخدمت الباحثة الاختبار التائي (T-test) لعينتين للمقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل والجدول (17) يوضح ذلك:

جدول (17)

يظهر نتائج الاختبار التائي لدرجات طالبات مجموعتي البحث في اختبار التحصيل

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	37	40.21	5.51	30.39	71	2.7	2	دالة إحصائياً
الضابطة	36	36.56	6.22	38.71				

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن وفق أسلوب الاثارة غير المنتظمة (الاثارة العشوائية) بلغ (40.21) بانحراف معياري مقداره (5.51)، في حين بلغ متوسط تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة التقليدية (36.5) بانحراف معياري مقداره (6، 22)، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (2.7)، وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (71) والبالغة (2)، تبين أنها أكبر من الجدولية، وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل ولصالح المجموعة التجريبية.

ب. لبيان مقدار حجم الأثر للمجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل استخدمت الباحثة معادلة مربع (إيتا) في استخراج حجم الأثر (D) للمتغير المستقل في المتغير التابع (التحصيل)، والجدول (18) يوضح ذلك

جدول (18)

حجم الأثر للمتغير المستقل في متغير التحصيل

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة حجم الأثر (D)	مقدار حجم الأثر
أسلوب الاثارة غير المنتظمة (الاثارة العشوائية)	اختبار التحصيل	0.64	متوسط

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة (D) مقدار حجم الأثر بلغت (0.64) وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم الأثر وبمقدار كبير لمتغير التدريس أسلوب الاثارة غير المنتظمة (الاثارة العشوائية) في اختبار التحصيل لمادة الأحياء ولصالح المجموعة التجريبية حسب تصنيف كوهين (Cohen، 1988) والجدول (19) يوضح ذلك

جدول (19)

قيم حجم الأثر ومقدار التأثير

قيمة (d) حجم الأثر	مقدار التأثير
0.2 - 0.4	صغير
0.4 - 0.7	متوسط
0.8 فما فوق	كبير

(kies، 1996: 164).

2. نتائج اختبار تنمية التفكير العلمي:

لفرض التحقق من صحة الفرضية الصفريّة الثانية والتي تنص على ما يأتي: " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط الفروق في درجات الاختبارين القبلي والبعدي لطالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الأحياء على وفق أسلوب الاثارة غير المنتظمة (الاثارة العشوائية) وبين متوسط الفروق في درجات الاختبارين القبلي والبعدي لطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها وفق الطريقة التقليدية في اختبار تنمية التفكير العلمي ". وقد عرضت الباحثة النتائج وكما يأتي:

أ. استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مترابطتين لمعرفة دلالة الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي لكل من مجموعتي البحث التجريبية والضابطة للحكم على التنمية في التفكير العلمي وذلك من خلال البيانات التي يوضحها جدول (20).

جدول (20)

نتائج اختبار (T-test) لعينتين مترابطتين لتوضيح الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي على اختبار التفكير العلمي للمجموعة التجريبية والضابطة

المجموعات	العدد	الاختبار	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي للفروق	تباين الفروق	الانحراف المعياري للفروق	القيمة التائية والدلالة الإحصائية		
							المحسوبة	الجدولية	الدالة
التجريبية	37	القبلي	7.20	24.5	91.39	31.6	7.12	2	دالة
		البعدي	94.25						
الضابطة	36	القبلي	38.20	41.1	45.35	95.5	42.1	2	غير دالة

ب. استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمتوسطات الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي لاختبار تنمية التفكير العلمي لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة كما مبين في جدول (21)

جدول (21)

نتائج اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين لمتوسطات الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي لاختبار التفكير العلمي لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة

المجموعات	العدد	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	القيمة التائية والدلالة الإحصائية		
				المحسوبة	الجدولية	الدالة
التجريبية	37	24.5	31.6	66.2	2	دالة
الضابطة	36	41.1	95.5			

ومن ملاحظة بيانات جدول (21) نجد أن قيمة المتوسط الحسابي للفروق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي على اختبار تنمية التفكير العلمي للمجموعة التجريبية والبالغ (24.5) وبانحراف معياري للفروق قدره (31.6)، وقيمة المتوسط الحسابي للفروق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي على اختبار تنمية التفكير العلمي للمجموعة الضابطة والبالغ (41.1) وبانحراف معياري للفروق قدره (95.5)، وكانت القيمة التائية المحسوبة (66.2)، وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (71) والبالغة (2)، تبين أنها أكبر من الجدولية أي وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي الفروق ولصالح متوسط فروق درجات المجموعة التجريبية.

ت. لبيان مقدار حجم الأثر داخل المجموعات يوضح جدول (22) قيمة حجم الأثر (D) التي تعكس مقدار حجم التأثير للمجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التفكير العلمي.

جدول (22) يبين حجم الأثر للمتغير المستقل في متغير اختبار تنمية التفكير العلمي

المتغير المستقل	المتغير التابع	مقدار حجم الأثر (D)	قيمة حجم الأثر
أسلوب الاثارة غير المنتظمة (الاثارة العشوائية)	التفكير العلمي	0، 80	كبير
الطريقة التقليدية	التفكير العلمي	0، 18	صغير

وباستخراج مقدار حجم الأثر والبالغ (0، 80) وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم التأثير وبمقدار كبير لمتغير التدريس بأسلوب الاثارة غير المنتظمة (الاثارة العشوائية) في تنمية التفكير العلمي، بينما بلغ حجم الأثر للطريقة التقليدية (0، 18) وهو مقدار تأثير صغير للطريقة التقليدية في متغير تنمية التفكير العلمي (kiess، 1996:164).

ثانياً: تفسير النتائج Explanation of the results

يشتمل تفسير النتائج للبحث الحالي على محورين هما:

أ. تفسير النتائج الخاصة بمتغير التحصيل:

أظهرت النتائج في الجدول (17) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في اختبار التحصيل ولصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن على وفق أسلوب الاثارة غير المنتظمة (الاثارة العشوائية) على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن وفقاً للطريقة التقليدية، في اختبار التحصيل

ب - تفسير نتائج متغير اختبار تنمية التفكير العلمي:

أظهرت النتائج في الجدول (20) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير العلمي ولصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن على وفق أسلوب الاثارة غير المنتظمة (الاثارة العشوائية) على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن وفقاً للطريقة التقليدية، في اختبار تنمية التفكير العلمي

الاستنتاجات Conclusions

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة استنتجت الباحثة ما يأتي:

- 1- أن التدريس باستعمال أسلوب الاثارة غير المنتظمة (الاثارة العشوائية) أثارت الدافعية لدى الطالبات في المشاركة بالدرس وتنشيط ذاكرتهن في استرجاع المعلومات المخزونة والتفكير بإعطاء اجابات الصحيحة بالتعزيز من المدرسة.
2. إن تقسيم الطالبات الى مجموعات (على شكل كروبات) في ضوء هذا الاسلوب ساعد الطالبات الضعاف في المادة العلمية على المشاركة مع أقرانهن في الدرس مما أدى الى إنماء روح العمل الجماعي وزيادة الألفة والتفاعل بينهن.
3. إن استعمال أسلوب الاثارة غير المنتظمة (الاثارة العشوائية) في تدريس مادة الاحياء يضيفي عملية التشويق والتركيز واستخدام التفكير العلمي في ربط الافكار والمفاهيم بالدرس.
4. يسهم أسلوب الاثارة غير المنتظمة (الاثارة العشوائية) في تثبيت المعلومات في أذهان الطالبات وتنمية تفكيرهن العلمي لمدة اطول مما لو استعملت الطريقة الاعتيادية.

ثانياً- التوصيات Recommendations

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي:

1. تشجيع الطلبة على العمل الجماعي داخل الصف أو المختبرات لتنمية المهارات المختلفة والوصول إلى نتائج أفضل في العملية التعليمية.
2. استخدام أسلوب الاثارة غير المنتظمة (الاثارة العشوائية) في تدريس مادة الأحياء لما له من دور بالغ في التحصيل وتنمية التفكير العلمي.
3. التأكيد على واضعي مناهج التعليم العام على تنمية مهارات التفكير العلمي من خلال إضافة مقررات أخرى لزيادة معلومات الطالب حول عملية التفكير وتنمية اتجاهاتهن نحوه.
4. توجيه المدرسات والمدرسين الى ضرورة الاهتمام باستعمال أسلوب الاثارة غير المنتظمة (الاثارة العشوائية) في التدريس وأعطائها مكانة متميزة ضمن العملية التدريسية.

ثالثاً- المقترحات: Suggestions

استكمالاً للبحث الحالي تقترح الباحثة ما يلي:

1. إجراء دراسة مماثلة لبيان أثر أسلوب الاثارة غير المنتظمة (الاثارة العشوائية) في متغيرات أخرى ولمراحل دراسية أخرى.
2. إجراء دراسة مقارنة بين أسلوب الاثارة غير المنتظمة (الاثارة العشوائية) مع مداخل تدريسية أخرى للتعرف على أفضليتها في تدريس مادة علم الأحياء.
3. إجراء دراسات وصفية لتحليل محتوى الكتب الدراسية للعلوم في ضوء أسلوب الاثارة غير المنتظمة (الاثارة العشوائية).

مصادر**- القرآن الكريم.**

- 1- أبو جادو، صالح محمد علي (2003): علم النفس التربوي، ط3، دار الميسرة، عمان.
- 2- البرقعوي، جلال عزيز فرمان (2014): التفكير الابداعي علم وفن، ط1، دار الرضوان، عمان.
- 3- الجابري، كاظم كريم واخرون، (2011): المنهج والكتاب المدرسي، ط1، بغداد - العراق.
- 4- الجبوري، حسين محمد جواد (2013): منهجية البحث العلمي (مدخل لبناء المهارات البحثية)، ط1، مؤسسة دار الصادق الثقافية دار صفاء، عمان.

- 5- الجبوري، نصير محمد ظاهر(2014): أثر استعمال أسلوب الاثارة غير المنتظمة في التحصيل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة بابل.
- 6- الجعافرة، عبد السلام يوسف (2011) مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، ط1، عمان.
- 7- الحسناوي، شيماء عباس عبيد، (2007): اثر طريقة الاستكشاف الموجه في تنمية التفكير الناقد لطلابات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل.
- 8- الحنفي، عبد المنعم (1991): موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ط2، دار العودة، بيروت.
- 9- الركابي، رشا حسين عبد الكاظم، 2012: فاعلية التدريس باستخدام إستراتيجية دي بونو(القبعات الستة) في تحصيل طالبات الصف الثاني متوسط في مادة علم الاحياء وتنمية تفكيرهن العلمي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الاساسية، جامعة بابل.
- 10- زاير، سعد علي وسماء، تركي داخل وعمار، جبار عيسى ومنير، راشد فيصل (2014). الموسوعة التعليمية المعاصرة (الجزء الاول)، جامعة بغداد الجمعية العراقية للدراسات التربوية والنفسية، بغداد- العراق
- 11- الزبيدي، مهند عبد الحسين رهيو، (2012): أثر أستراتيجتي التخيل الموجه والاثارة العشوائية في التحصيل وتنمية التفكير الابداعي والذكاء الوجداني لدى طلاب تاصف الاول المتوسط في الفيزياء، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد - العراق.
- 12- الزغول، عماد عبد الرحيم، (2012): مبادئ علم النفس التربوي، ط4، دار المسيرة، عمان.
- 13- سلامة، عادل أبو العز، وسمير عبد سالم الخريسات، وليد عبد الكريم صوافطة، وغسان يوسف قطيط (2009): طرائق التدريس العامة، ط1، دار الثقافة، عمان.
- 14- شحاتة، حسن، وزينب النجار (2003): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط2، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- 15- صلاح الدين، محمود عرفة (2006):تفكير بلا حدود رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه، ط1، عالم الكتب، القاهرة.
- 16- الطيطي، محمد حمد (2007): تنمية قدرات التفكير الإبداعي، ط3، دار المسيرة، عمان.
- 17- العبابجي، أمل فتاح (2002): دراسة موازنة للاتجاهات العلمية لطلبة المرحلة المتوسطة، مجلة كلية المعلمين، الجامعة المستنصرية، العدد 35، بغداد.
- 18- العبسي، محمد مصطفى (2009): الألعاب والتفكير في الرياضيات، ط1، دار المسيرة، عمان.
- 19- العتوم، عدنان يوسف، وعبد الناصر ذياب الجراح، وموفق بشارة (2013): تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، ط4، دار المسيرة، عمان.
- 20- العزاوي، رحيم كرو (2008): مقدمة في منهج البحث العلمي، ط1، دار دجله، عمان.
- 21- عطية، محسن علي، (2015): التفكير أنواعه ومهاراته واستراتيجيات تعليمه، ط1، دار صفاء، عمان.
- 22- عطية، محسن علي، (2009): الجودة الشاملة والجديد في التدريس، ط1، دار الصفاء، عمان.
- 23- عفانة، عزوأسماعيل والخزندار نائلة نجيب، (2007)، التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة، ط1، دار الميسرة، عمان.
- 24- العفون، نادية حسين (2012): الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير، ط1، دار صفاء، عمان.
- 25- العفون، نادية حسين ومنتهى مطشر عبد الصاحب (2012): التفكير انماطه ونظرياته واساليب تعليمه وتعلمه، ط1، دار صفاء، عمان.

- 26- العفون، نادية حسين يونس وفاطمة عبد الامير الفتلاوي، (2011) **مناهج وطرائق تدريس العلوم** لطلبة الصف الثالث، ط1، بغداد.
- 27- علي، محمد السيد، (2011)، **اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس**، ط1، دار المسيرة، عمان.
- 28- عمر، محمود أحمد وحصة عبد الرحمن فخر و تركي السبيعي وأمنة عبدالله تركي (2010): **القياس النفسي والتربوي**، ط1، دار المسيرة، عمان.
- 29- العيساوي، وفاء سويدان علي (2010). **فاعلية أنموذج التحري الجماعي في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء ومهارتهن في التفكير العلمي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية / ابن الهيثم. جامعة بغداد.
- 30- غباري، ثائر أحمد وخالد محمد أبو شعيرة (2011): **أساسيات في التفكير**، ط1، مكتبة المجتمع العربي، عمان
- 31- الفتلي، حسين هاشم (2014): **أسس البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية**، ط1، دار صفاء، عمان.
- 32- فرحات، وفاء، (2005): **موسوعة علم الاحياء**، ط1، دار اليوسف للنشر والتوزيع، بيروت لبنان.
- 33- قطامي، يوسف (2013)، **النظرية المعرفية في التعلم**، ط1، دار المسيرة، عمان.
- 34- كابلان، ساندرا واخرون، ترجمة الجيغفان، عبدالله بين محمد وتيسير محمد الخزاعة (2013): **المنهج الموازي**، ط1، دار المسيرة، عمان.
- 35- محمد، أمال جمعة عبد الفتاح (2010). **استراتيجيات التدريس والتعلم (نماذج وتطبيقات)**، د. ت، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات والتطبيق)، ط1، دار المسيرة، عمان.
- 36- المسعودي، محمد حميد وصلاح خليفة اللامي، (2014): **طرق تدريس المواد الاجتماعية**، دار صفاء، عمان.
- 37- ملحم، سامي، (2010): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط6، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- 38- الناشف، سلمى زكي، (1999): **طرق تدريس العلوم**، ط1، دار الفرقان، عمان.
- 39- النجار، نبيل جمعه صالح (2010م) **القياس والتقويم منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجية SPSS**، ط1، دار حامد، عمان.
- 40- نصر الله، عمر عبد الرحيم (2010): **تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي (اسبابه وعلاجه)**، ط2، دار وائل، عمان.
- 41- اليماني، عبد الكريم علي سعيد وعلاء صاحب عسكر، (2010): **طرائق التدريس (اساليب تدريسها وتطبيقاتها العلمية)**، ط1، دار زمزم، عمان.
- 42- Aderman, m – Key.(2007), motivation for Achievement possibilities for Teaching and Learning, sSecand Eud
- 43-Kiess, H.O. (1996): statistical concepts for Behavioral science London, Sidney, Toronto, Allyn and Bacon
- 44-Sloane, kogan. Page (2006):The Leaders guide to Lateral Thinking skills

أثر استراتيجية (سلم المفهوم) في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة والتطبيق

ا.م.د. ضياء عويد حربي العرنوسي م.م. إحسان عباس حسن

جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

The impact of the strategy (Concept Ladder) in the collection of fifth-grade students in the literary material Rhetoric and practice

Asst.Prof.Dr. Dihya Uweed Harbi Al Arnoosy

Asst.Lect. Ehsan Abbas Hassan

Babylon University / College of Basic Education

Ahsaan roz @ gmail.com

Abstract

This study aims at investigating the effect of (concept sequencing) strategy on the achievement of the fifth literary grade in (Eloquence and Application).

Intentionally, the researcher selected (Al- Shaheed Abbas Kadhim Murad) preparatory for his experiment to take place. By using the random drawing method, the researcher chose group (A) to be the experimental group to whom the strategy was applied, and group (B) to be the control group whose members were taught by the traditional method. The sample consisted of (52) students, (27) students in the experimental group, and (25) students in the control group.

الملخص

يهدف البحث الحالي تعرف "أثر استراتيجية (سلم المفهوم) في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة

والتطبيق"

أجرى الباحث تكافؤاً احصائياً بين طلاب المجموعتين في المتغيرات الآتية: (درجات اختبار الذكاء - اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الاعتيادية، والعمر الزمني محسوباً بالشهور، ودرجات مادة اللغة العربية للعام الدراسي 2014-2015م، والتحصيل الدراسي للآباء، والتحصيل الدراسي للأُمّهات)

أعدّ الباحث خطأً تدريسيّاً للموضوعات المقرر تدريسها أثناء مدة التجربة، واختباراً تحصيلياً في مادة البلاغة من نوع الاختيار من متعدد والصواب والخطأ واختبار التكميل والمطابقة (المزاوجة) وبعد تحليل البيانات احصائياً توصل الباحث إلى النتيجة الآتية: تفوّق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة البلاغة باستراتيجية (سلم المفهوم) على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة البلاغة بالطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل بفرقٍ ذي دلالةٍ إحصائية.

الكلمات المفتاحية/ إستراتيجية سلم المفهوم، التحصيل، مادة البلاغة والتطبيق، الصف الخامس الأدبي.

مشكلة البحث:

إنّ الدرس البلاغي في مؤسساتنا التربوية ما زال بعيداً عن تحقيق ما يراد من درس البلاغة أن ينتهي إليه، فهو لم يستطع أن ينمي حاسة الذوق، ولم يسهم في خلق القدرة على صنع التعبير الجميل، وهذا أدى إلى ضعف الطلبة في الدرس البلاغي، بل لما يزل الطلبة يسجلون ضعفاً فيه، فهم يحفظون القواعد البلاغية حفظاً من دون فهم واستيعاب، فلم تعد البلاغة تسابير التطور الجديد في أساليبنا التعبيرية، حتى كادت تصبح تاريخاً فقهياً للغة في بعض العصور بدلاً من أن تبقى علماً متطوراً يخدم اللغة ويعكس أحوالها، ويسهل مراحل نموها (عبد عون، 2011، ص 9)، ويُعزى هذا الضعف والقصور في الدرس البلاغي إلى عوامل عدة هي (المدرسة والمنهج وطريقة التدريس والمدرس) وتأتي في أول هذه العوامل ومقدمتها مدارسنا في الوقت الحاضر، فقد انصرفت إلى تدريس البلاغة بشكل نظري لا تطبيقي، أي تعاملت مع الفنون البلاغية واساليبها بشكل جاف عقيم لا يمتّ لهذه الفنون بأية صلة غير أبهة بالغرض الجمالي، لذا أصبحت من العلوم الجافة التي لا تمسّ

التذوق الأدبي عند المتعلمين، فنجدها قد اخفقت في تحقيق غايتها، واصبح واضحاً أمامنا ما يشعر به الطلبة حيال هذا الدرس من التكاليف والغموض النابع من حفظهم للمصطلحات والقواعد البلاغية المجردة من جماليات النصوص والأساليب البلاغية (ابراهيم، 1968، ص305) أما العامل الثاني فهو المنهج الذي يقصد به كتاب البلاغة للصف الخامس الأدبي، فقد كان يعاني من اضطراب في التأليف، وخلل المحتوى، وعدم قدرته على ائصال المادة وتقريبها إلى اذهان الطلبة، فهو لا يمس الذوق الأدبي، ولم يكن هذا الامر وليد الظروف الحالية، وإنما كان منذ القدم فكتب البلاغة كغيرها من كتب المناهج لم تؤدي وظيفتها التي وضعت لها فالمؤلفون، لا يتخيرون الأمثلة من الأدب الجيد، فهم يغفلونها ويحرمون أذواق الناشئة منها، ويشحنون كتب البلاغة بأمثلة ونماذج لا تنتمي ملكات الطلبة، ولا تستثير قدراتهم العقلية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم ولا تضمن أعلامهم من هزلها المعروف هذا من جانب (عبد عون، 2013، ص225-226)

أما العامل الثالث هو طريقة التدريس فكانت هي الطريقة التي نهضت على طابع تمزيق وحدة البلاغة، وقسمتها إلى علوم ثلاثة (المعاني، والبيان، والبديع)، ودراسة المعاني تسبق دراسة البيان والبديع، فقد تتعارض هذه الطريقة مع القاعدة التربوية التي تقتضي الانتقال في التعليم من السهل إلى الصعب، والمعاني أصعب العلوم البلاغية، ثم أن تدريسها يكون بمعزل عن الأدب وإتخاذ الأمثلة من الجمل المقتضبة المبتورة، والعبارات المصنوعة والعناية الزائد بالبحوث النظرية والضوابط والتقسيم والتعاريف، واعتماد الأمثلة المصنوعة لتخفيف من مؤنة التحليل البلاغي وتجاوفي الصور البارة والاختلة الرائعة، كل ذلك يطغى على النواحي التذوقية، فيبعد عن بيان أوجه الجمال أو القوة أو الوضوح في الاساليب البلاغية فنجد الطالب يجهد نفسه في حفظ المصطلحات من دون فهم واعٍ ودقيق مما جعل الطلاب يشعرون أن درس البلاغة يبدو فيه التكاليف والغموض فوقوا منه موقف الحيرة والشك في قيمته الادبية كما أن تدريس البلاغة بهذه الطريقة ترى أن البلاغة وحدة متكاملة، وتشكل في مجموعها أبحاثاً في مقومات الجمال الأدبي، مما يجعلها جزءاً من الدراسة الأدبية التي يؤديها النص، والتحقيق من المصطلحات البلاغية ومعالجة الموضوعات معالجة نفسية وجدانية (الواللي، 2004، ص48) والعامل الرابع فهم المدرسون العاملون في ميدان التدريس فهم المسؤولون عن تنفيذ المنهاج، لذا ينبغي لهم أن يكونوا على اطلاع واسع، بأسرار الفاظ اللغة وتطور دلالاتها، ومن الملاحظ أن البلاغة تدرس على أيدي مدرسين غير قادرين على تذوق جمالية النص، وذلك لضعف الكفاية العملية لديهم نتيجة انقطاعهم عن المطالعة، وعدم الاستزادة من المعلومات التي تنمي مجال تخصصهم (عبد عون، 2013، ص226-227).

أهمية البحث:

أن اللغة هي قدرة ذهنية تتكون من مجمع المعارف اللغوية بما فيها المعاني والمفردات والأصوات والقواعد التي تنظمها جميعاً، واللغة نظام من الرموز يتميز بأنه صوتي يتألف من أصوات تتجم من الجهاز الصوتي البشري والانساني، فهو نتاج للجهد الجماعي البشري فيقرر اجتماعياً دون ضرورة ارتباط أي رمز لغوي بأي معنى معين، ونظامي لأنه يخضع لقواعد تقرر تركيبه، وابداعي قادر على التعبير عن أي موقف جديد يجابهه الانسان، ويرى الباحثون المحدثون أن التعريفات المختلفة للغة تؤكد كلها الطبيعة الصوتية للغة والوظيفة الاجتماعية للغة، وتتوحد البنية اللغوية من مجتمع انساني لآخر (حمادي، 2014، ص93) وقد عرفها ابن جني اللغة: "بأنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" (ابن جني، 2008، ص27)

ويرى الباحث أن اللغة العربية لها خصائص كثيرة انمازت بها عن اللغات الأخرى، فهي لغة القرآن الكريم، ولغة خاتم الرسل نبينا محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) حيث نزل الوحي بها على خاتم النبيين، وهي محفوظة بالقرآن الكريم الذي نزل بها حيث قال تعالى: ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ (سورة يوسف، آية 2) مما يتطلب منا العناية بها، والحفاظ عليها، والعناية بها عناية بكتاب الله تعالى، ومعرفتها فرض واجب.

"وسميت اللغة العربية بلغة الضاد، ولغة الاعجاز، واللغة الفصحى، واللغة الخالدة، وهذه الكلمات التي يعبر بها العرب عن لغتهم، ونسبت هذه اللغة اليهم لأنها لغتهم التي فتحت عليها أسماعهم وقد وصلت إلينا بالنقل وحفظها لنا القرآن الكريم، قال تعالى: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ (سورة الحجر، آية 9) واللغة العربية بتراتها الأزلي والعلمي والثقافي الضخم إحدى اللغات العالمية العظيمة وقد آتست بهذه السمة منذ ظهور الاسلام ونزول القرآن الكريم بها، فهي لغة خطاب الله لأهل الارض واللغة الخالدة، بخلود كتاب الله الذي أسبغ عليها من القدسية ما لا يتوافر لغيرها من اللغات الأخر" (عبد عون، 2013، ص21-22).

وقد آتست اللغة العربية بسمات متعددة في حروفها، ومفرداتها، وعرابها، ودقة تعبيرها، وإيجازها، وقدرتها الفائقة على الاشتقاق، وتوليد المعاني، والالفاظ، وقدرتها على التعريب، واحتواء الالفاظ من اللغات الأخرى، فضلاً عن غزارة صيغها، وكثرة أوزانها وهذه السعة في المفردات والتراكيب، أكسبتها السعة والقدرة على التعبير بدقة ووضوح وهذه السمات جعلت (أرنست رينان) يقول فيها: "من أغرب المدهشات أن تنبت تلك اللغة القومية، وتصل الى درجة الكمال وسط الصحارى، عند أمة من الرّحل، تلك اللغة التي فاقت اخواتها بكثرة مفرداتها، ودقة معانيها، وحسن نظام مبانيها " أما الامريكي (وليم ورل) فيقول: " إن اللغة العربية من اللين، والمرونة، ما يمكنها من التكيف وفق مقتضيات هذا العصر، وهي لم تنقهر فيما مضى أمام أية لغة أخرى، من اللغات التي احتكمت بها، وستحافظ على كيانها في المستقبل، كما حافظت عليه في الماضي " (زاير والطائي، 2014، ص264)

هدف البحث: يهدف البحث الحالي إلى تعرف أثر إستراتيجية سلم المفهوم في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة والتطبيق.

حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بالحدود الآتية:

1. **أحد البشري:** طلاب الصف الخامس الادبي في المدارس النهارية الاعدادية والثانوية.
2. **أحد المعرفي:** عدد من موضوعات كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الأدبي.
3. **أحد المكاني:** المديرية العامة للتربية في محافظة النجف الاشرف/ مركز قضاء الكوفة.
4. **الحد الزمني:** الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2015-2016.

تحديد المصطلحات: (Definition of the Terms)

أولاً: الأثر: (The Effect)

أ: **الأثر لغةً:** ورد في لسان العرب " الأثر ما بقي من رسم الشيء. والتأثير: إبقاء الأثر في الشيء وأثر في الشيء: ترك فيه أثراً. والآثار: الأعلام. والأثر: الخبر، والجمع آثار. وقوله عز وجل: ﴿وَنُكْتُبُ مَا قَدَّمُوا وَآثَرَهُمْ﴾ (سورة يس، آية 12)؛ أي نكتب ما أسلفوا من أعمالهم ونكتب آثارهم أي من سن سنة حسنة كتب له ثوابها، ومن سن سنة سيئة كتب عليها عقابها" (ابن منظور، 2005، ص 42-43، ج1).

ب: **الاثر اصطلاحاً عرفه:** شحاته والنجار: "محصلة تغير مرغوب أو غير مرغوب فيه يحدث في المتعلم نتيجة لعملية التعليم المقصود" (شحاته والنجار، 2003، ص22)

التعريف الإجرائي للأثر: تغير إيجابي يحدث لدى المتعلمين طلاب الصف الخامس الأدبي، نتيجة دراستهم لمادة البلاغة والتطبيق.

ثانياً: إستراتيجية (سلم المفهوم): يتألف هذا المصطلح من جزئين: الأول الإستراتيجية، والآخر (سلم المفهوم)، وسيحدد الباحث كل جزء على حدة بغية التوضيح.

1. الاستراتيجية (strategy): عرّفها كل من:

أ. زاير وسماء: "بأنها مجموعة الخطط الموضوعية والمستفاد لتطوير العملية التعليمية بنحو عام، وتوضع عادةً لمدة طويلة قد تصل إلى سنوات عدة" (زاير وسماء، 2015، ص 126).

التعريف الإجرائي: مجموعة من الإجراءات والوسائل والخطوات المنظمة التي يعتمد عليها الباحث في تدريس طلاب المجموعة التجريبية أثناء مدة التجربة، بحيث يؤدي استعمالها إلى تمكين الطلاب من الاستفادة من الخبرات التعليمية المخططة، وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

2. استراتيجية (سلم المفهوم) (Concept Ladder) عرّفها: عبد الباري: بأنها "منظم من المنظمات التي تستهدف مساعدة

الطلاب على تنظيم الموضوع وتجميع فهمهم للموضوع أو الحدث الرئيس فيه، وإنشاء هذا السلم يقوم الطلاب بالإجابة عن الاسئلة التي تدور حول الموضوع وتمثل الاسئلة نوعاً من المساندة أو التدعيم أو السقالات لتوجيه عملية القراءة" (عبد الباري، 2011، ص 292).

ثالثاً. التحصيل: (Achievement)

أ. لغةً: "حَصَلَ الحاصل من كُلِّ شيءٍ ما بقي، وَثَبَّتَ وَذَهَبَ ما سواه، يكون من الحساب والأعمال ونحوها حصل الشيء ما بقي يحصل حُصُولاً والتحصيل، تمييز ما يحصل والاسم حصيلة والحاصلُ، البقايا (حاصل الشيء): ومحصوله بَقِيَّتُهُ (ابن منظور، 2005، ص 260، ج 6).

ب. اصطلاحاً: عرّفه: منشد: بأنه "إجراء منظم لقياس سمة ما" (منشد، 2014، ص 259). **التعريف الإجرائي:** هو ما يحصل عليه الطلاب (عينة البحث) من درجات في الاختبار التحصيلي النهائي بعد تدريسهم موضوعات (السجع، الجناس، الطباق، المقابلة، التورية، التشبيه) من من كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الأدبي.

رابعاً. البلاغة: (Rhetoric)

أ. لغةً: جاء في لسان العرب: "بَلَّغَ الشيء يَبْلُغُ بُلُوغاً وبلاغاً وصل وانتهى، وأبْلَغَهُ هو إبلاغاً وبْلَغَهُ تبليغاً... وإنما هو من ذلك أي قد انتهت فيه... وَتَبَلَّغَ بالشيء: وصل إلى مراده" (ابن منظور، 2005، ص 350، ج 1).

ب. اصطلاحاً: عرّفها: حمادي: "مطابقة الكلام لمقتضى حال من يُخاطب به، مع فصاحة مفرداته، وجمله، واصابته مواقع الاقتناع من العقل والتأثير من القلب" (حمادي، 2014، ص 142).

خامساً. عرف الباحث الصف الخامس الأدبي أجرائياً: هو الصف الثاني من صفوف مرحلة الدراسة الإعدادية الثلاث التي يقبل فيها الطلبة من حملة شهادة الدراسة المتوسطة، وهي جزء من المرحلة الثانو.

الفصل الثاني عرض الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات تناولت سلم المفهوم:

1- دراسة حنون 2013: "أثر إستراتيجية سلم المفهوم في الاداء التعبيري لدى طالبات المرحلة الاعدادية"

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية الأساسية، في الجامعة المستنصرية، في العراق وتهدف الدراسة إلى معرفة اثر إستراتيجية سلم المفهوم في الأداء التعبيري لدى طالبات المرحلة الإعدادية، وقد اختارت الباحثة اعدادية الزوراء للبنات الواقعة في حي المعلمين القديم من مدينة العمارة عينة لبحثها بالطريقة العشوائية وبلغت عينة البحث (51) طالبة بواقع (25) طالبة في المجموعة التجريبية، و (26) طالبة في المجموعة الضابطة أجرت الباحثة تكافؤاً احصائياً بين مجموعتي البحث بالمتغيرات الاتية: (درجات مادة اللغة العربية لمجموعتي البحث في اختبار نصف السنة للعام الدراسي 2012-2013، والعمر الزمني محسوباً بالشهور، والتحصيل الدراسي للوالدين، والاختبار القبلي) اعتمدت الباحثة تصميماً تجريبياً يقع في حقل التصاميم

التجريبية ذوات الضبط الجزئي، واختباراً بعدياً لمجموعتين أحدهما تجريبية والآخرى ضابطة، أما أداة البحث فكانت موضوعات تعبيرية تم اختيارها من مجموعة موضوعات تم عرضها على عدد من الخبراء وتكون الاجابة بكتابة التعبير في الموضوع المحدد، وبعد تحليل البيانات باستعمال الوسائل الأتية: (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، مربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون) توصل البحث إلى نتيجة مفادها تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست التعبير بإستراتيجية سلم المفهوم، على طالبات المجموعة الضابطة التي درست التعبير بالطريقة الاعتيادية (حنون، 2013، ص ط -ي).

ثانياً: دراسات تناولت التحصيل في مادة البلاغة:

1. دراسة المعموري 2015: "معرفة فاعلية التفكير بالمقلوب في التحصيل والتذوق الادبي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة" أجريت هذه الدراسة في كلية التربية الاساسية في جامعة بابل في العراق وتهدف الدراسة إلى معرفة فاعلية التفكير بالمقلوب في التحصيل والتذوق الأدبي لدى طالبات الصف الخامس الادبي في مادة البلاغة، وكافأت الباحثة بين طالبات المجموعتين في المتغيرات الاتية: (درجات اختبار نصف السنة لمادة البلاغة، العمر الزمني محسوباً بالشهور، التحصيل الدراسي للوالدين، درجات مادة اللغة العربية في اختبار نصف السنة للعام الدراسي 2013-2014) اعتمدت الباحثة تصميماً تجريبياً يقع في حقل التصاميم التجريبية ذوات الضبط الجزئي واختباراً نهائياً لمجموعة البحث إحداها تجريبية والآخرى ضابطة أما أداتا البحث فقد أعدت الباحثة اختباراً للتحصيل مكوناً من (50) فقرة، وأعدت اختباراً للتذوق مكوناً من (21) سؤالاً بعد أن تم التأكد من صلاحية فقراته من الخبراء واستعملت الباحثة الوسائل الاحصائية الاتية: (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي "كاي2"، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة معامل الصعوبة والتميز، ومعادلة فاعلية البدائل غير الصحيحة) وبعد تحليل النتائج إحصائياً توصلت الباحثة إلى نتيجة: تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست مادة البلاغة باستعمال استراتيجية التفكير بالمقلوب، على طالبات المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية (المعموري، 2015، ص ب-ج).

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

أفاد الباحث من الدراسات السابقة في:

- 1- إفادة الباحث من الدراسات السابقة بالاطلاع على عدد من المصادر العربية والأجنبية التي يمكن الرجوع إليها والاستفادة منها.
- 2- اختيار المنهج المناسب للدراسة الحالية.
- 3- اختيار الوسائل الاحصائية المناسبة للبحث، وكيفية معالجة البيانات احصائياً.

الفصل الثالث: منهج البحث واجراءاته:

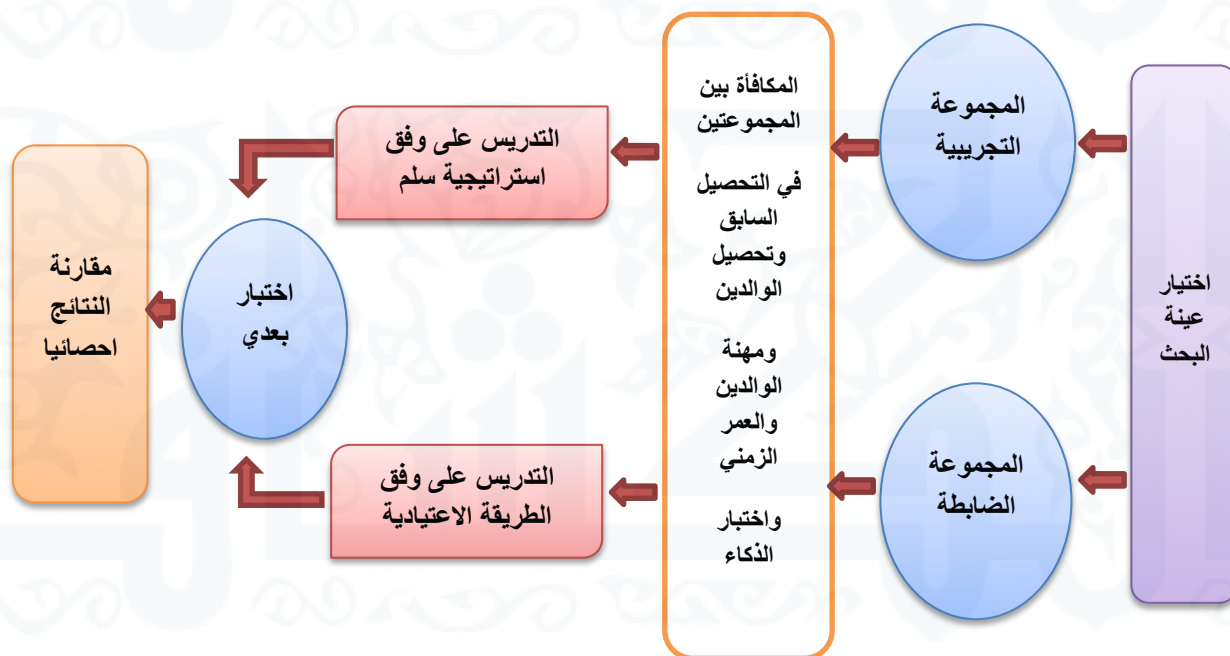
يتناول الباحثون في هذا الفصل عرضاً لمنهج البحث المتبع، والتصميم التجريبي، ومجتمع البحث وعينته، وتكافؤ المجموعتين، وضبط المتغيرات الدخيلة، وتحديد المادة العلمية، وصياغة الأهداف السلوكية، وإعداد الخطط التدريسية، وأداة البحث، والوسائل الإحصائية المستعملة في معالجة البيانات، وسيكون العرض على التسلسل الآتي:

أولاً: منهج البحث: يمكن تعريف المنهج التجريبي على انه طريق يتبعه الباحث لتحديد مختلف الظروف والمتغيرات التي تخص ظاهرة، والسيطرة عليها، والتحكم فيها (النوايسة، 2013، ص 94)

ثانياً: التصميم التجريبي: يمكن تعريف التصميم التجريبي بأنه الخطة التي في ضوئها يتم تخصيص الأفراد للظروف التجريبية (الفتلي، 2014، ص 158)، لذا أعتمد الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي، للمجموعتين المتكافئتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار البعدي، لأنه أكثر ملائمة لإجراءات بحثه (الزويبي والغنام، 1981، ص 102) إذ يهدف البحث

الحالي إلى استعمال إستراتيجية (سلم المفهوم)، ولهذا أختار الباحثون مجموعتين، إذ تدرس المجموعة التجريبية باستراتيجية (سلم المفهوم)، والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية ويضم هذا التصميم اختباراً تحصيلياً يطبق عند انتهاء التجربة، من أجل اختبار أثر المتغير المستقل في المتغير التابع (التحصيل) لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة، والشكل الآتي يوضح ذلك.

شكل التصميم التجريبي المعتمد في البحث



ثالثاً:

مجتمع البحث وعينته:

1. **مجتمع البحث:** يقصد بمجتمع البحث العناصر ذات العلاقة بمشكلة الدراسة جميعها التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها نتائج الدراسة (عباس، وآخرون، 2009، ص 217)

2. **عينة البحث:** أن اختيار عينة البحث من أبرز خطوات البحث ذلك أن الباحث عندما يجمع البيانات عن مجتمع كامل، فإنه لا يستطيع أن يشمل أفراد المجتمع كافة، بل يلجأ إلى عينة من هذا المجتمع يستعين بها في جمع بياناته فالعينة هي جزء من المجتمع الذي تجري عليه التجربة يختارها الباحث لأجراء دراسته عليه وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً (العزاوي، 2008، ص 161).

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث: أجرى الباحث تكافؤاً احصائياً بين مجموعتي البحث في بعض المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في نتائج التجربة، على الرغم من أن طلاب عينة البحث من وسط اجتماعي واقتصادي متشابه إلى حد كبير، ويدرسون في مدرسة واحدة، ومن جنس واحد

خامساً: ضبط المتغيرات الدخيلة: المتغيرات الدخيلة: هي مجموعة من المتغيرات التي تتوسط المتغيرات المستقلة والتابعة و لا يمكن ملاحظتها أو قياسها وتسمى بـ(المتغيرات الخفية أو الوسيطة)، وتتسم بأنها تصورية أو مفاهيمية وليست إجرائية، فهي تؤثر في المتغيرات التابعة وتشارك المتغيرات المستقلة في إحداث التغيرات (المينيزل والعنوم، 2010، ص 211).

وللحفاظ على سلامة التجربة، حاول الباحث ضبط المتغيرات غير التجريبية التي يرى أنها تؤثر في سلامة التجربة على النحو الآتي:

1. اختيار أفراد العينة: يجب على الباحث العناية بطريقة اختيار العينة التي تمثل المجتمع الأصلي، ليتمكن من التوصل إلى نتائج دقيقة فقد تكون هناك فروقٌ جوهريةٌ بين طلاب المجموعة التجريبية، وطلاب المجموعة الضابطة، في بعض المتغيرات المهمة.
2. الحوادث المصاحبة: ويقصد بها المتغيرات الخارجية التي يمكن أن تؤثر في المتغير التابع، أثناء مدة التجربة مما يؤثر على نتائج البحث في الاختبار البعدي (أخلاص ومصطفى، 2000، ص111).
3. الاندثار التجريبي: ويقصد به الأثر الناجم عن ترك عدد من الطلاب (عينة البحث) في أثناء مدة التجربة، وما يترتب على ذلك من تأثير في نتائج البحث (عبد الرحمن وزكنة، 2007، ص479).
4. عامل النضج: يقصد به عمليات النمو النفسي والبيولوجي، التي تؤثر على بعض أفراد العينة فتؤدي إلى حدوث تغيرات جسمية أو معرفية، تحدث لأفراد العينة أثناء التجربة، (المحنة، 2015، ص118).
5. أداة القياس: لقد استعمل الباحث أداة موحدة لقياس التحصيل لدى طلاب مجموعتي البحث، إذ أعد الباحث اختباراً تحصيلياً لأغراض البحث الحالي، وطبق الاختبار على مجموعتي البحث في وقت واحد.
6. الإجراءات التجريبية: لقد حرص الباحث قدر المستطاع على جعل هذا العامل غير مؤثر في سير التجربة وتمثل ذلك من خلال ما يأتي:

أ- سرية البحث.

ب- المادة الدراسية.

ج- توزيع الحصص.

د- مدرس المادة.

هـ- بناية المدرسة.

و- مدة التجربة.

ز- الوسائل التعليمية.

سادساً: متطلبات البحث:

1. تحديد المادة العلمية: لقد حدد الباحث المادة العلمية التي ستدرس لطلاب مجموعتي البحث في أثناء مدة التجربة، وهذه الموضوعات موجودة في كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الأدبي.
2. صياغة الأهداف السلوكية: وتعرّف الأهداف السلوكية بأنها أهداف محددة بصورة دقيقة تتناول سلوكيات أو استجابات الطلاب العقلية والحركية والانفعالية وصياغة هذه الأهداف من المهمات الأساسية التي يقوم بها المعلم أو المعلمة في بناء العملية التعليمية (الزويني وضياء وحيدر، 2013، ص31)،
3. إعداد الخطط التدريسية: وتعرف عملية التخطيط للمنهج المدرسي بانها: مجموعة من الإجراءات المنظمة المطلوبة لتحديد محتوى المادة الدراسية، وأوجه النشاط والوسائل التعليمية المتاحة واستعمالها بحيث تؤدي إلى تحقيق الأهداف الموضوعية للعملية التعليمية (عليان، 2010، ص213)،
- سابعاً: أداة البحث: تعرف أدوات البحث التربوي بأنها الوسائل التي يستخدمها الباحث في استقائه أو حصوله على المعلومات المطلوبة من المصادر المعنية في بحثه (عباس وآخرون، 2009، ص237)، وكانت أداة البحث الحالي اختبار تحصيلي بعدي.

إعداد الاختبار التحصيلي:

يعرف الاختبار التحصيلي بأنه: إجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلمه الطالب في أي مجال معين (الأسدي وداود، 2015، ص395) ولما كان البحث الحالي يتطلب إعداد اختبار تحصيلي لقياس تحصيل طلاب مجموعتي البحث بعد انتهاء مدة التجربة لمعرفة تأثير المتغير المستقل إستراتيجية (سلم المفهوم) على المتغير التابع (التحصيل) أعد الباحث اختباراً تحصيلياً للموضوعات التي درّسها في أثناء مدة التجربة وهي (السجع، والجناس، الطباق والمقابلة، والتورية، والتشبيه، والتشبيه المفرد والتمثيلي) مراعيًا فيه الصدق والثبات والشمول والموضوعية مُتبعاً الخطوات الآتية في إعداده:

أ. **صياغة فقرات الاختبار:** اعتمد الباحث الاختبارات الموضوعية أداة لقياس تحصيل الطلاب في مادة البلاغة لابتعادها عن ذاتية المدرس أي لا تتأثر إجاباتها وتقدير صحة هذه الإجابات بذاتية المصحح أو حالته النفسية، وذلك لان الجواب عن كل فقرة من فقراته محددٌ تماماً (أبو الهيجاء، 2007، ص 153)

ب. **إعداد جدول المواصفات للاختبار التحصيلي:** ويُعرّف بأنه مخطط تفصيلي يتضمن توزيع فقرات الاختبار على الأفكار الرئيسة للمادة، والأهداف السلوكية التي يسعى الاختبار إلى قياسها وعلى وفق الأهمية النسبية لكل منها (عبد الرحمن، 2011، ص101) ويتكون جدول المواصفات من عناصر المحتوى، والمستويات المعرفية، وخلايا ناتجة عن تقاطعات مع الاعمدة تمثل عدد الفقرات في كل مستوى معرفي (المحاسبة ومهيدات، 11، ص2013)

ت. **صدق الاختبار:** يعد صدق الاختبار من الخصائص الأساسية المهمة التي يجب توفرها في الأداة التي يعتمد عليها أي بحث (الموسوي، 2015، ص34)، ومن أجل التحقق من صدق الاختبار وليكون محققاً للأهداف التي وضع من أجلها أعتمد الباحث في إيجاد الصدق على الآتي:

1. **الصدق الظاهري:** يشير إلى كيف يبدو الاختبار مناسباً للغرض الذي وضع من أجله (نجم وخلود، 2013، ص132)
2. **صدق المحتوى أو المضمون:** صدق المحتوى على فقرات الاداة ومحتوياتها ومادتها من حيث ترتيبها وعددها وتمثيلها للجوانب والابعاد المراد دراستها تمثيلاً (الجبوري، 2013، ص168-169).
- ث. **إعداد تعليمات الاختبار:** وضع الباحث تعليمات الإجابة على فقرات الاختبار، بحيث تكون واضحة، وتضمنت التعليمات ما يأتي:

- اكتب اسمك وشعبتك في المكان المخصص لهما في ورقة الإجابة.
- أمامك اختبار يتكون من عدد من الفقرات اجب عنها جميعاً من دون ترك أي فقرة منها.
- خصصت درجة واحدة للفقرة التي تكون أجابتها صحيحة، وصفرًا للفقرة التي تكون أجابتها غير صحيحة، تكون الإجابة على ورقة الأسئلة فقط.
- الفقرة التي تحتوي على أكثر من اجابة، وكذلك الفقرة المتروكة تعد اجابتها خاطئة.
- ج. **التطبيق الاستطلاعي للاختبار:** للتأكد من صلاحية فقرات الاختبار طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية مماثلة للعينة الأساسية، اختيرت من مجتمع البحث ولها مواصفات عينة البحث نفسها، بلغ عددها (40) طالباً من طلاب الصف الخامس الأدبي في إعدادية صعصعة بن صوحان للبنين في مركز مدينة الكوفة.
- خ. **التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار التحصيلي:** اعتمد الباحث على درجات العينة الاستطلاعية البالغ عددها (40) طالباً، بعد أن رتبها تنازلياً، ثم قسمها على قسمين: القسم الأول منها تكون من (20) طالباً أطلق عليها الفئة العليا، والقسم الآخر تكون من (20) طالباً أطلق عليها الفئة الدنيا وقد بلغت أعلى درجة في المجموعة العليا (29) درجة، في حين كانت أقل درجة في المجموعة الدنيا (10) درجة، ثم حسب مستوى الصعوبة وقوة التمييز لكل فقرة، وفاعلية البدائل على النحو الآتي:

1. معامل صعوبة الفقرات:

2. معامل القوة التمييزية:

3. فاعلية البدائل غير الصحيحة لسؤال الاختيار من متعدد:

ثامناً: تطبيق أداة البحث: قبل انتهاء التجربة بأسبوع أخبر الباحث الطلاب بأن هناك اختباراً سيجرى لهم في الموضوعات التي درسوها، طبق الباحث الاختبار التحصيلي لغرض قياس المتغير التابع (التحصيل) على طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) وذلك بأشراف الباحث بتاريخ (5 / 1 / 2016م) المصادف يوم الأحد الساعة التاسعة صباحاً.

تاسعاً: الوسائل الإحصائية: أستعان الباحث لمعالجة بيانات بحثه بالوسائل الإحصائية الآتية:

1. الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين:

2. معادلة مربع كاي (كا²):

3. معامل صعوبة الفقرة:

4. معامل تمييز الفقرة:

5. فاعلية البدائل غير الصحيحة:

6. معامل ارتباط بيرسون (Person):

7. معادلة سبيرمان - براون التصحيحية:

الفصل الرابع: عرض النتيجة وتفسيرها:

أولاً: عرض النتيجة:

لقد توصل الباحث عن طريق الموازنة بين متوسطي درجات تحصيل طلاب مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) في الاختبار التحصيلي باستعمال الاختبار التائي (T-Test) ذي النهايتين لعينتين مستقلتين، إذ ظهر أن هناك فرقاً ذو دلالة إحصائية لمنفعة المجموعة التجريبية وجدول التالي يبين ذلك

الوسط الحسابي، والتباين، والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية)، ودرجة الحرية والدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار التحصيلي.

المجموعة	العينة	الوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	قيمة التائية		حجم الأثر	مستوى الدلالة عند 05.0
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	27	444.21	410.20	50	591.5	000.2	620.0	دالة إحصائياً
الضابطة	25	4.15	500.9					ويحجم أثر متوسط

ثانياً: تفسير النتيجة:

في ضوء النتائج التي تم عرضها يرى الباحث أن سبب تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا موضوعات مادة البلاغة والتطبيق باعتماد استراتيجية (سلم المفهوم) على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا موضوعات مادة البلاغة بالطريقة الاعتيادية قد يعزى إلى الأسباب الآتية:

1. أن إستراتيجية (سلم المفهوم) واحدة من الإستراتيجيات التدريسية الحديثة، التي أدت إلى تفاعل الطلبة مع الدروس وازدياد نشاطهم، فأثر ذلك في تحصيلهم كما أنها إستراتيجية فعالة في درس البلاغة،
2. أن إستراتيجية (سلم المفهوم) تُعنى بالمتعلم ولم تلغ دوره، وكذلك تُعنى بالمعلم.

3. إنَّ إستراتيجية (سلم المفهوم) تقوم على أساس ما يثير الطالب نفسه من تساؤلات حول الموضوع والغرض منه انه يمكن المتعلم من الفهم معتمداً على ذاته بدلاً من الاعتماد على الآخرين

ثالثاً: الاستنتاجات: في ضوء النتائج التي تمخضت عن الدراسة الحالية يمكن للباحث أن يستنتج الآتي:

1. أثبتت إستراتيجية (سلم المفهوم) أثراً ايجابياً في زيادة التحصيل في مادة البلاغة والتطبيق لطلاب الصف الخامس الأدبي.
2. تعد إستراتيجية (سلم المفهوم) إستراتيجية فعالة في تدريس مادة البلاغة والتطبيق للصف الخامس الأدبي، إذ اظهرت تفوقاً لطلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفقها، كما يسهم التدريس بهذه الاستراتيجية في زيادة رغبة الطلاب في المادة وانتباههم إليها.

3. إنَّ التدريس على وفق استراتيجية (سلم المفهوم) يجعل الطالب محور العملية التعليمية وهذا ما تنادي به الاتجاهات الحديثة في التدريس.

رابعاً: التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بالتوصيات الآتية:

1. تأكيد المشرفين التربويين في إنشاء زيارتهم المدارس على التنوع في استعمال الإستراتيجيات والطرائق الحديثة في التدريس من المدرسين، ومنها إستراتيجية (سلم المفهوم).
2. اعتماد استراتيجية (سلم المفهوم) في تدريس مادة البلاغة والتطبيق ومواد اللغة العربية الأخر.
3. إعداد دورات تطويرية لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها، بإشراف أساتذة متخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية، تطلعهم على التطورات والمستجدات في طرائق التدريس الحديثة

خامساً: المقترحات: استكمالاً للدراسة الحالية يرى الباحث أنه يمكن إجراء دراسات لاحقة لبحثه منها:

1. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في فروع اللغة العربية كافة لمعرفة أثر هذا المتغير في التحصيل الدراسي.
2. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية أخرى.

خطة أتموزجية لتدريس الجناس للمجموعة التجريبية على وفق استراتيجية سلم المفهوم لطلاب الصف الخامس الادبي.
خطوات تنفيذ الدرس:

اولاً: مرحلة ما قبل القراءة: (7 دقائق)

فيها يتم: 1. التمهيد: (3دقيقة)

يقوم الباحث بتهيئة أذهان التلاميذ للدرس الجديد باستذكار بعض المعلومات السابقة ذات العلاقة بالدرس الجديد على النحو الاتي:

الباحث: تعرفنا في الدرس السابق على صورة من صور علم البديع فما هي؟

طالب: السجع هو توافق الفواصل في الحرف الأخير منها.

الباحث: أحسنت، ما الفاصلة؟

طالب آخر: هي اللفظة الأخيرة من الفقرة.

الباحث: ممتاز، من يعطي مثلاً؟

2. اختيار الموضوع: (3 دقائق)

درسنا لهذا اليوم هو لون آخر من ألوان علم البديع وهو (الجناس).

لفت أنظار التلاميذ للموضوع الجديد وذلك بكتابة عنوانه على السبورة بخط واضح، ثم يقول أعزائي الطلبة نذكر لكم قصة الشاعر اسماعيل صبري باشا مع (أسما) وهو احد شعراء العصر الحديث ويلقب بشيخ الشعراء ولد في القاهرة سنة 1854، كان للشاعر أخت اسمها (اسما) فكان ذات يوم على باب البيت يريد الدخول ولم يستطع الدخول فقال:

طرقْتُ الباب حتى كلَّ متني فلما كلَّ متني كلمتني

فقلت: أيا إسماعيل صبراً فقلتُ: أيا اسما... عيل صبري

لاحظوا قول الشاعر: (كلَّ متني) الذي أنهى به الشطر الأول وقوله: (كلمتني) الذي أنهى به الشطر الثاني تجدونهما متطابقين لفظاً، وهكذا قوله: (أيا إسماعيل صبراً) وقوله: (أيا اسما عيل صبري) فيه تجانس في اللفظ مع اختلاف المعنى، هذا الشكل من أشكال التركيب اللفظي يعد من بين موضوعات علم البديع في البلاغة ويطلق عليه الجنس وهو موضوع درسنا اليوم كما حددناه آنفاً.

3. استخلاص المعرفة السابقة حول الموضوع الرئيس (الجناس) وذلك بتوجيه أسئلة للمتعلمين: (1 دقيقة)

ماذا تعرف عن الجنس...؟ ولأي علم ينتمي؟ وما خصائصه؟ وماذا يضيف إلى التركيب اللفظي الذي يرد فيه؟ وما الخبرات التي تمتلكها حول موضوع الجنس؟ أو هل لديك خبرة سابقة تتصل بموضوع الجنس؟ ما هي؟ فالتفكير في إجابة مثل هذه الاسئلة يجعل الطلاب يعيشون في أجواء الموضوع الأمر الذي سيسهم بشكل فعال في تمكنهم من فهم موضوع (الجناس).

ثانياً: مرحلة في اثناء القراءة: (23 دقيقة)

يتم في هذه المرحلة دراسة الطلاب للموضوع الحالي، ويتم التركيز في هذه المرحلة على فهم الطلاب الاولي للموضوع المدروس، إذ يبدأ الطلاب التفكير في تحديد:

1. علاقة السبب بالنتيجة في موضوع الجنس من خلال: (3 دقائق)

الباحث: ما المقصود بالجناس؟

طالب: الجنس هو تماثل الالفاظ في النطق وأختلافها في المعنى.

الباحث: أحسنت، من يعطي لنا مثلاً على الجنس؟

طالب: قال أحد الزاهدين: (اللقمة تكفيني إلى يوم تكفيني).

الباحث: أحسنت، في المثال السابق نلاحظ اتفاق لفظة (تكفيني) التي وردت مرتين في المثال من ناحية النطق لكنها أختلفت

في المعنى، من منكم يستطيع توضيح معنى لفظة (تكفيني) في المثال؟

طالب: في الحالة الأولى كانت بمعنى (الأكتفاء وسد الحاجة) أما في الحالة الثانية (تدل على الكفن).

الباحث: جيد جداً، وبارك الله فيك.

2. التحديد الجزئي للمفاهيم أو بالأحرى تحديد المفاهيم الفرعية المرتبطة بالمفهوم الرئيس (الجناس): (9 دقائق)

الباحث: ما أنواع الجنس؟

طالب: الجنس التام.

طالب آخر: الجنس غير التام

الباحث: أحسنتما، وما المقصود بالجناس التام؟

طالب: هو تماثل الالفاظ في عدد الحروف ونوعها وترتيبها وحركاتها.

الباحث: جيد، من يعطي مثلاً على الجنس التام؟

طالب: قال تعالى: ﴿وَيَوْمَ نَقُومُ السَّاعَةَ يُقَسِّمُ الْمُجْرِمُونَ مَا لَبِثُوا غَيْرَ سَاعَةٍ﴾ (سورة الروم، أية 30)

الباحث: احسنت، ومن منكم يوضح معنى الآية الكريمة؟

طالب: أن الله يصف الآية القرآنية المباركة حال المجرمين يوم القيامة معبرة

عن هذا اليوم بكلمة الساعة، إذ يقسم المجرمون على أنهم ما لبثوا في الحياة

الدنيا غير ساعة واحدة تعبيرا منهم عن قصر الوقت الذي لبثوه في دنياهم.

الباحث: جيد، ولو تأملنا الآية المباركة ما الذي نجده فيها؟

طالب: نجد كلمة الساعة جاءت مرتين؟

الباحث: جيد، وما المعنى المراد منها في كل مرة؟

طالب: المراد بالساعة الأولى يوم القيامة والمراد بالساعة الثانية المدة من الزمان

الباحث: أحسنت، وما المقصود بالجناس غير التام؟

طالب: هو تماثل الالفاظ في ثلاثة من الأركان الاربعة السابقة.

الباحث: أحسنت، من يعطي مثلاً على الجناس غير التام؟

طالب: «والتَقَّتِ السَّاقُ بِالسَّاقِ، إِلَى رَبِّكَ يَوْمَئِذٍ الْمَسَاقُ» (سورة القيامة، آية 92-30).

الباحث: أحسنت

3. تحديد الكلمات الدالة على مفهوم الجناس التام وغير التام من خلال ما يأتي: (4دقائق)

الباحث: قال الشاعر:

إذا الخيل جابت قسطل الحرب صدعو صدور العوالي في صدور الكتائب

حدد الكلمات الدالة على مفهوم الجناس التام؟

طالب: (صدور، وصدور).

4. تحديد الأدلة والروابط التي تعين وتساعد الطلاب على فهم موضوع الجناس التام وغير التام والتي تعبر عن مدى فهم

لموضوع الجناس: (5 دقائق)

الباحث: قال تعالى: «يَكَادُ سَنًا بَرْقُهُ يَذْهَبُ بِالْأَبْصَارِ يُقَلِّبُ اللَّهُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَعِبْرَةً لِّأُولِي الْأَبْصَارِ» (سورة النور،

آية 43-44) أستخرج الجناس التام في الآية الكريمة؟

طالب: (الأبصار، والأبصار).

الباحث: أحسنت، ومن منكم يستطيع أن يحدد الأدلة والروابط التي أعانته على فهم الجناس التام؟

طالب: فقد أتفق اللفظان في الأركان الاربعة ولكنهما أختلفا في المعنى أن اللفظة الأولى تعني (حاسة البصر) أما الثانية تعني

(أصحاب العقول).

الباحث: ممتاز، وبارك الله فيك، ومن منكم يستطيع أن يستخرج الجناس غير التام من قول الشاعر:

والحسن يظهر في بيتين رونقه بيت من الشعر أو بيت من الشعر؟

طالب: ورد الجناس غير التام في قول الشاعر في اللفظين (الشعر، الشعر).

الباحث: أحسنت، ومن منكم يستطيع أن يحدد الأدلة والروابط التي أعانته على فهم الجناس غير التام في قول الشاعر.

طالب: اللفظين في قول الشاعر (الشعر، الشعر) قد اختلفتا في حركة حرف (الشين) إذ الأولى كانت مكسورة والثانية مفتوحة

واختلف اللفظان في المعنى فاللفظة الأولى تعني (بيت من القصيدة)، والثانية تعني (الخيمة).

الباحث: ممتاز، بارك الله فيك.

5. ترتيب المفاهيم المتضمنة في موضوع الجناس بشكل هرمي بحيث تكون القاعدة في الأسفل والراس في الأعلى وأن القاعدة

أكثر عمومية من الرأس وأن الرأس أكثر تخصيصاً بعد ذلك يعمل الباحث على رسم السلم الخاص بموضوع الجناس

وبالشكل الآتي: (يرسم الباحث السلم على السبورة ويضع المفهوم الرئيس في السلمة الأولى والمفاهيم الفرعية في سلمات

السلم باستعمال الاقلام الملونة ليكون لكل سلمة لوناً خاص بها لكي يساعد على جذب أنظار المتعلمين) (2 دقائق)

شكل سلم المفهوم

سر جمل الجنس وأهميته في النص الأدبي؟
الفرق بين الجنس التام والجنس غير التام؟
مثالاً على الجنس غير التام؟
الجنس غير التام؟
مثالاً على الجنس التام؟
الجنس التام؟
أنواع الجنس؟
أصل كلمة الجنس؟
مفهوم الجنس؟
أنواع علم البديع؟

ثالثاً: مرحلة ما بعد لقراءة: (15 دقيقة) وفي هذه الخطوة يتم إجراء الآتي:

1. إجراء العديد من المناقشات حول سلم المفهوم المنشأ لهذا الغرض: (4 دقائق)

الباحث: أعزائي الطلاب هل هذا السلم وأضح ومفهوم عنكم؟

طالب: نعم وأضح ومفهوم، ولكنه جديد علينا.

الباحث: علينا الإفادة من هذا الجديد لصالحنا.

طالب: لماذا وضعنا مفهوم الجنس في أسفل السلم ولم نضعه في الأعلى؟

الباحث: لأنه القاعدة الأساسية التي يستند عليها السلم حيث تكون القاعدة في الأسفل والرأس في الأعلى وأن القاعدة أكثر عمومية من الرأس وأن الرأس أكثر تخصصاً وهكذا نترج في السلم سلمة تلو الأخرى بدءاً من العموم إلى الخصوص ومن السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد.

طالب: كيف يتم الإجابة على هذه السلال؟

الباحث: أن هذه السلم الذي أمامكم على السبورة مقسم إلى سلمات وكما تلاحظون كل سلمة تحتوي على مفهوم أو سؤال له علاقة بالموضوع الرئيس، والأن علينا الإجابة على هذه السلال سلمة سلمة بدءاً بالسلمة الأولى التي تحتوي على مفهوم (البديع) بوصفه الموضوع الرئيس ومنه تتفرع بقية المفاهيم والاسئلة.

2. استعراض المفاهيم التي أعدها الباحث ويشكل متسلسل بدءاً من السلمة الأولى حتى السلمة الأخيرة: (11 دقيقة)

الباحث: فما مفهوم البديع؟

طالب: البديع هو المستحدث المستطرف.

الباحث: جيد، وما أنواعه؟

طالب: السجع، والجناس، والطباق والمقابلة، والتورية.

الباحث: أحسنت فما هو مفهوم الجنس؟

طالب: تماثل الألفاظ في النطق واختلافها في المعنى.

الباحث: جيد جداً، وما أصل كلمة الجنس؟ أو لماذا سمي بالجناس؟

طالب: أن الجنس والتجنيس والمجانسة هي اللفاظ مشتقة من الجنس فالجناس مصدره جانس، والتجنيس (تفعيل) من الجنس، والمجانسة مفاعلة لأنه أحدى الكلمتين إذا شابهت الأخرى وقع بينهما مفاعلة، والتجانس مصدره تجانس الشينان إذا دخلا تحت جنس واحد، وسمى بالجناس للتجانس الظاهر في رسم الكلمتين

الباحث: ممتاز، وبارك الله فيك، وما أنواع الجنس؟

طالب: الجنس التام؟

طالب آخر: الجنس غير التام؟

الباحث: أحسنتما، وما الجنس التام؟

طالب: هو تماثل الالفاظ في عدد الحروف ونوعها وترتيبها، وشكلها أو حركتها الباحث: جيد جداً، من يعطي مثلاً على الجنس التام؟

طالب: ما ملأ الراحة من استوطن الراحة.

الباحث: جيد، وما الجنس غير التام؟

طالب: هو تماثل الالفاظ في ثلاثة من الاركان الاربعة.

الباحث: جيد جداً، من يعطي مثلاً على الجنس غير التام؟

طالب: قال الشاعر:

هلا نْهاك نْهاك عن لومِ امرئٍ لم يلق غير مُنعمٍ بشفاءٍ.

الباحث: جيد، وما الفرق بين الجنس التام والجناس غير التام؟

طالب: الجنس التام هو تماثل الالفاظ في عدد الحروف، ونوعها، وترتيبها، وشكلها، أو حركتها، قال الشاعر

لو زارنا طيف ذات الخال أحياناً ونحن في حُفَرِ الأجدات أحياناً.

طالب آخر: الجنس غير التام هو تماثل الالفاظ في ثلاثة من الاركان الأربعة رحم الله أمراً أمسك ما بين فكيه، واطلق ما بين كفيه

الباحث: ممتاز، وبارك الله بكم، وما هي أهمية الجنس.

طالب: خلق الموسيقى الداخلية في النص الأدبي وبناء ما بين الفاظها من وشائج التناغم فالجناس يقوم على الاشتراك اللفظي وهو ضرب من ضروب التكرار الذي يفيد في تقوية نغمة جرس الالفاظ.

الباحث: ممتاز، وصلنا الآن الى السلمة الأخيرة ماهي مميزات الجنس؟

طالب: التلاعب الإخاذ الذي يلجأ إليه المجنّس لاختلاف الازدهان واختلاف الافكار.

طالب آخر: التجاوب الموسيقي الصادر من تماثل الكلمات تماثلاً كاملاً أو ناقصاً فيطرب الأذن ويونق النفس ويهز أوتار القلوب.

طالب آخر: أن الالفاظ تتناسب في الصورة كلها أو بعضها.

طالب آخر: يطلع في كلام المستحدث عن سليقة وفطرة.

الباحث: أحسنتم، وبارك الله فيكم.

رابعاً: الواجب البيتي:

يجب على كل طالب حل تمارين موضوع الجنس الوارد في الكتاب المقرر صفحة (18-19) وجلب الحلول في دفتر الواجب البيتي.

المصادر

القرآن الكريم

1. إبراهيم، عبد العليم. الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط1، دار المعارف، مصر، القاهرة، 1968م.
2. ابن جنّي، أبو الفتح عثمان. الخصائص، تحقيق: عبد الحميد هندائي، ط3، دار الكتب العلمية، بيروت، 2008م.
3. ابن منظور، محمد بن مكرم (ت711هـ). لسان العرب، ج1، ج6، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، 2005م.
4. أبو الهيجاء، فؤاد. أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وأعداد دروسها اليومية، ط2، دار المناهج، عمان، 2007م.
5. إخلاص، محمد عبد الحفيظ، ومصطفى حسن باهي. طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية، ط1، مركز الكتاب، القاهرة، 2000م.
6. الأسدي، سعيد جاسم، وداود عبد السلام صبري. فلسفة التقويم التربوي في العلوم التربوية والنفسية، ط1، دار صفاء، عمان، 2015م.
7. الجبوري، حسين محمد. منهجية البحث العلمي مدخل لبناء المهارات البحثية، ط1، دار صفاء، عمان، 2013م.
8. حمادي، حسن خلباص. مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الفراهيدي، بغداد، 2014م.
9. حنون، زينب جمعة. أثر إستراتيجية سلم المفهوم في الأداء التعبيري لدى طالبات المرحلة الإعدادية، العراق، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية، 2013م (رسالة ماجستير غير منشورة).
10. زاير، سعد علي، وسماء تركي داخل. اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط1، دار الصادق، بابل، 2015م.
11. _____، ونعمة دهش فرحان الطائي. علم اللغة التطبيقي، ط1، دار الرضوان، عمان، 2014م.
12. الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم، ومحمد احمد الغنام. مناهج البحث في التربية، ج1، مطبعة جامعة بغداد، 1981م.
13. الزويني، ابتسام صاحب، وضياء عويد حربي، وحيدر حاتم العجروش. المناهج وتحليل الكتب، ط1، دار صفاء، عمان، 2013م.
14. عباس، محمد خليل، ومحمد بكر نوفل، ومحمد مصطفى، وفؤاد حمد أبو عواد. مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط2، دار المسيرة، عمان، 2009م.
15. عبد الباري، ماهر شعبان. إستراتيجيات تعليم المفردات (النظرية والتطبيق)، ط1، دار المسيرة، عمان، 2011م.
16. عبد الرحمن، أحمد محمد. تصميم الاختبارات، ط1، دار أسامة، عمان، 2011م.
17. عبد الرحمن، أنور حسين، زكنة وعدنان حقي. الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية، 2007م.
18. عبد عون، فاضل ناهي عبد عون. طرائق تدريس اللغة العربية واساليب تدريسها، ط1، مؤسسة دار الصادق، بابل، 2013م.
19. _____، دروس في البلاغة التعليمية، ط1، دار تموز، دمشق، 2011م.
20. العزاوي، رحيم يونس كرو. مقدمة في البحث العلمي، ط1، دار دجلة، عمان، 2008م.
21. عليان، شاهر رجي. مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها (النظرية والتطبيق)، ط1، دار المسيرة، عمان، 2010م.
22. الفتلي، حسين هاشم. أسس البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية، ط1، دار صفاء، عمان، 2014م.
23. كامل، فؤاد، وجلال العشري، وعبد الرشيد صادق. الموسوعة الفلسفية المختصرة، ط1، دار العلم، بيروت، 1980م.
24. المحاسنة، إبراهيم محمد، وعبد الحكيم علي مهيدات. القياس والتقويم الصفي، ط1، دار جرير، عمان، 2013م.
25. المحنة، علي كاظم ياسين. التفكير الناقد والقدرة اللغوية، ط1، دار الرضوان، عمان، 2015م.

26. المعموري، سارة ثامر عبيد. فاعلية التفكير بالمقلوب في التحصيل والتذوق الأدبي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة، العراق، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، 2015م (رسالة ماجستير غير منشورة).
27. منشد، فيصل عبد. أسس ومبادئ التربية، ط1، دار الرضوان، عمان، 2014م.
28. الموسوي، عباس نوح سليمان. ظواهر نفسية تربوية لدى طالبات الجامعة، ط1، دار الرضوان، عمان، 2015م.
29. الموسوي، نجم عبد الله. دراسات تربوية تجريبية ووصفية في طرائق تدريس قواعد اللغة العربية، ط1، دار الرضوان، عمان، 2015م.
30. المينيزل، عبد الله فلاح، وعدنان يوسف العتوم. مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، ط1، دار إثراء، عمان، 2010م.
31. نجم، سعدون سلمان، وخلود عزيز رحيم. القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط1، مكتب الأمير، العراق، بغداد، 2013م.
32. النوايسة، فاطمة عبد الرحيم. أساسيات علم النفس، ط1، دار المناهج، عمان، 2013م.
33. الوائلي، سعاد عبد الكريم عباس. طرائق تدريس الادب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الشروق، عمان، 2004م.

أثر استراتيجية التفكير بصوت عال في التحصيل وتنمية مهارات ما وراء المعرفة في مادة التاريخ لطلاب الصف الاول المتوسط

م.م. واثق جدوع غالي شياح المعموري

مديرية تربية محافظة كربلاء المقدسة

Assessing the Effect of Loud Thinking in the Achievement and Developing Para-Knowledge Skills in History for the First Year Intermediate School Students

Asst.Lect. Watheq Jadooa Ghali Shiyaa Almamoory

Karbala'a Directorate of Education

Watheq.almamoory 99 @ yahoo.com

Abstract

The present study aims at assessing the effect of loud thinking in the achievement and developing para-knowledge skills in history for the first year intermediate school students. The sample of the study consists of (64) students divided into two groups (32) students each. Two test have been applied the first is an achievement test, and the second in a diagnostic one.

Keywords: effect, loud thinking, para-knowledge skills, achievement, first year intermediate school.

الملخص

يهدف البحث الحالي الى معرفة أثر استراتيجية التفكير بصوت عال في التحصيل وتنمية مهارات ما وراء المعرفة في مادة التاريخ لطلاب الصف الأول المتوسط، تكوّن مجتمع البحث من طلاب الأول المتوسط بواقع (64) طالباً يضم (32) طالباً لكل مجموعة، قدم الباحث اختبارين الاول تحصيلي والثاني مقياس مهارات ما وراء المعرفة، وبعد تطبيق التجربة تم تطبيق الاختبارين على مجموعتي البحث، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في متغير التحصيل الدراسي ومهارات ما وراء المعرفة.

الكلمات المفتاحية: اثر، التفكير بصوت عال، مهارات ما وراء المعرفة، التحصيل، الاول المتوسط.

الفصل الاول / (التعريف بالبحث)

أولاً: مشكلة البحث:

أحدثت التغيرات والتطورات العالمية التي شهدها عالمنا المعاصر أثراً مباشراً في حياة الناس، فقد أدى تطور المعلومات والتقدم التكنولوجي الهائل في مختلف المجالات الى إحداث تغيرات في أنماط الحياة الاقتصادية والاجتماعية، مما انعكس ذلك بشكل كبير على مجال التربية والتعليم إذ كان لها النصيب الأكبر من التأثير بهذه التطورات التي فرضت نفسها على مختلف نواحي الحياة، فأصبح لزاماً تطور العملية التربوية لتواكب مناهجها وطرائق تدريسها هذه التغيرات عن طريق الأخذ بالفلسفات الحديثة لتدريس المواد الاجتماعية عامة والتاريخ خاصة وأساليبها المستعملة (السليتي، 2008: 7).

ويلحظ أن أغلب الطرائق المتبعة في التدريس ما زالت تعتمد على الحفظ والتلقين والتي تضيي نوعاً من الرتابة والملل في عرض الدرس، فالمدرس هو محور العملية التعليمية، وبهذا أصبح دور الطالب سلبياً وغير مشارك بصورة فعالة في الدرس، فضلاً عن أن الكتب تستعرض المادة بنمط يفتقر لعنصري الإثارة والتشويق، مما يولد عدم الانتباه والتركيز وقلة الفهم لدى الطلاب وبالتالي يؤدي إلى انخفاض مستوى تحصيلهم وعدم ميلهم نحو المادة (الطائي، 2011: 121-122) (العبيدي، 2010: 85).

وبما إن مادة التاريخ احد المواد الدراسية التي يواجه تدريسها الكثير من المشاكل من حيث محتواها بما يتضمنه من مفاهيم وحقائق يصعب فهمها إذا ما قدمت بصورة مجردة لأنها تتسم بالبعد المكاني والزمني وتدرسها قائم على الطريقة الاعتيادية التي تعتمد على الحفظ والاستظهار، والدور الأكبر فيها على المدرس، (الجمال، 8:2005)(حلاق، 2006: 89). من الضروري مراجعة طرائق تدريس التاريخ والأخذ بطرائق التدريس الحديثة المبنية على طبيعة الطلاب وحاجاتهم النفسية والاجتماعية كي يشاركوا مشاركة فعالة في العملية التعليمية (Dorothy,1989:177)

ونتيجة لما سبق قام الباحث باستطلاع آراء عدد من مدرسي مادة تاريخ الحضارات القديمة للصف الاول المتوسط من خلال اخذ عينة عشوائية مكونة من (25) مدرساً، عن طريق تقديم استبانة مفتوحة مغلقة بسؤال محدد هو: (هل تعتقد إن الطريقة الاعتيادية مناسبة في الوقت الحاضر في تدريس مادة التاريخ ؟ إذا كانت الإجابة كلا اذكر الأسباب)، تبين للباحث الآتي:

- 1- إن مشكلة تدريس التاريخ ليست مشكلة (كم) ولكنها مشكلة (كيف) لذا ليس الحل بزيادة عدد الحصص الدراسية المخصصة لتدريس التاريخ إنما باختيار الطريقة التدريسية المناسبة.
- 2- قلة معرفة وإطلاع أغلب مدرسي التاريخ على الاستراتيجيات الحديثة في التدريس.
- 3- ضعف أُمكانيات بعض المدرسين من استعمال الاستراتيجيات الحديثة في التدريس.
- 4- قلة استعمال الوسائل اللازمة لتدريب على المهارات والتركيز فقط على حفظ كم من المعلومات وهذا ما أكدته الدراسات السابقة كدراسة (التميمي، 2011) ودراسة (الحديدي، 2012).

وعليه يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي من خلال الإجابة عن السؤال الآتي: هل لاستراتيجية التفكير بصوت عال أثر في التحصيل وتنمية مهارات ما وراء المعرفة في مادة التاريخ لطلاب الصف الاول المتوسط؟

ثانياً: أهمية البحث

ان المتتبع للفكر التربوي واتجاهاته في دول العالم كلها وبخاصة الدول المتقدمة يجد انه في تطور وتقدم مستمر وليس له حدود، وآفاقه تتسع لتشمل نظريات تربوية حديثة تطغى على النظريات التقليدية، إن الاتجاهات التربوية الحديثة أخذت تنظر بإيجابية للطلاب وأسلوب إعدادهم للبيئة والمجتمع، وينعكس ذلك على محتوى المنهج وأسلوب تنظيمه والطرائق المتبعة في التدريس (المفتي والوكيل، 1987:136).

وتؤدي التربية دوراً أساسياً في تكوين الطالب عن طريق تزويده بالمعارف والاتجاهات والمهارات لتجعل منه إنساناً قادراً على التكيف الاجتماعي ومسهماً في تحسين أمور مجتمعه (بشارة، 1983:5).

واعتمدت التربية الحديثة على مبادئ مهمة تجمع التعلم المستمر ومواكبة المكتشفات العلمية الحديثة والثقافة والإعداد العام النظري والمهني، وأصبحت تتناول مختلف بيئات الإنسان المدرسية والأسرية وغيرها، فتهتم بالإنسان أفقياً في بيئاته وعمودياً في مراحل حياته لتساعده على أن ينمو بنفسه نمواً متكاملاً في ضوء استعداداته وقدراته وكفاءاته ومواهبه تدعياً لكل منها، (جرادات وآخرون، 2008:17).

ويعد التعليم أداة التربية ومن أبرز وسائلها المهمة في تحقيق أهدافها، والحاجة إلى تنظيم عملية التعليم ومن الضرورات الواجبة التي يفرضها تقدم البشرية فالنهضة التي أصابت العالم لم تأت إلا من خلال العناية بالتعليم والمناهج الدراسية، والتعليم بوصفه نشاطاً اجتماعياً وإنسانياً يجب أن يسهم به كل من المدرس والطالب ضمن العملية التعليمية (الفتلاوي، 2003:31).

وتعد المناهج الدراسية من الأسس التي يعتمد عليها التعليم في تحقيق أهدافه، فقد أولاهما التربويون اهتماماً كبيراً، إذ أكدوا ضرورة اتسام هذه المناهج بالأسس التربوية التي ترتبط بالحاجات الفردية والاجتماعية للطلاب، ففي الأساس الاجتماعي الثقافي يتم تحديد النظرة على وظيفة المنهج بطبيعة المجتمع، وفي الأساس التربوي الفلسفي تعبر المناهج عن الصورة الجديدة

للمجتمع، أما الأساس النفسي فيكون على واضعي المناهج أن يراعوا الأسس النفسية للطلاب والمدرس فعن طريق المنهج تهيئ المدرسة مجموعة الخبرات المربية التي تساعد الطلاب على تحقيق نموهم الشامل وتعديل سلوكهم (مرعي والحيلة، 2009: 29)، فهو ذا أهمية كبيرة للمدرسين والطلاب على حد سواء، فمن جهة يساعد المدرسين على أن ينظموا عملية التعليم التي يقومون بها، وتوفير ما تتطلبه هذه العملية من شروط مناسبة لنجاحها في تحقيق أهدافها، ومن جهة أخرى فهو يساعد الطلاب في وصولهم للأهداف التربوية التي يراود تحقيقها (محمود، 2006: 3).

ان استعمال مدرسي التاريخ للاستراتيجيات الحديثة يسهم في تغيير دور الطالب من متلقي سلبي إلى مشارك إيجابي، يبحث عن المعلومة ومنتج لها، اذ ان الطرائق والاستراتيجيات الحديثة تساعد على إثارة الطلاب وشد انتباههم لبناء شخصية منتجة مفكرة وباحثه عن المعلومة بصورة ذاتية (دعس، 2009: 21).

ويرى الباحث أن المدرس الناجح في عمله يجب أن يكون ملم بما هو جديد في مجال التدريس ولكي يثبت كفاءته عملياً ويجعلها موضع التطبيق في حجرة الصف، وهذا ما أكدته المؤتمر العلمي السادس عشر الذي عقد في الجامعة المستنصرية - كلية التربية (2009) للهيئات التدريسية الى ضرورة متابعة الاتجاهات الحديثة ونواحي التجديد في طرائق التدريس وتجربتها والانتفاع بالصالح منها (المؤتمر العلمي السادس عشر، 2009: 5)، كذلك أكد المؤتمر العلمي الثاني عشر في الجامعة المستنصرية: المنعقد تحت شعار (المعلم رسالة البناء والسلام في المجتمع المتجدد) للمدة (20-21 نيسان 2010)، المقام في كلية التربية الأساسية، على أهمية تطوير العملية التدريسية والتربوية والاطلاع على طرائق التدريس الحديثة وأساليبه بما يتناسب والثورة العلمية المعرفية والى ضرورة تحفيز مشاركة الطلاب في الدرس، وتنمية قدراتهم على التعلم الذاتي، (المؤتمر العلمي الثاني عشر، 2010: 1-112)، وهذا ما أشار اليه المؤتمر العلمي الثالث عشر في الجامعة المستنصرية: المنعقد تحت شعار (التربية نبض حي وفعل أنساني متجدد) للفترة من (29-31 آذار 2011) والمقام في كلية التربية الأساسية الى ضرورة تطوير الاهداف والمحتوى والطرائق والاساليب والاستراتيجيات التدريسية من أجل مواكبة التطورات في التعليم والتعلم (المؤتمر العلمي الثالث عشر، 2011: 5-109).

ومن بين الاستراتيجيات الحديثة في التدريس هي (استراتيجيات ما وراء المعرفة) تبرز أهمية هذه الاستراتيجيات كونها استراتيجيات يعتمد عليها الطالب بوصفه ذاتي التنظيم ومفكر يستطيع تقويم نفسه وغيره وتوجيه سلوكه نحو أهداف معينة، فإن الطالب المنظم ذاتياً هو الذي يمتلك استراتيجيات ما وراء المعرفة حول الذات، واستراتيجيات ما وراء المعرفة حول طبيعة المهمة التعليمية، ومعرفة ما وراء المعرفة بالاستراتيجيات المناسبة لتحقيق الهدف التعليمي، ولأهمية هذه الاستراتيجيات فقد عنى عدد من الباحثين بتدريب الطلاب وتعليمهم هذه الاستراتيجيات، أما بصورة مباشرة (برامج تعليمية) أو بصورة غير مباشرة (من خلال المحتوى الدراسي)، إذ ذكر شراووديتسون إن تعلم هذه الاستراتيجيات يؤدي إلى تحسن أداء الطلاب في التعلم (محمود، 2004: 9)، ان استراتيجيات ما وراء المعرفة تتميز في العملية التعليمية التعليمية من خلال ما يأتي:

- تساعد الطلاب على إدراك ما يعرفونه وما لا يعرفونه من أنشطة.
- تنمي القدرة لدى الطلاب على تصميم خطط لتعلمهم وتنفيذها ومتابعة مدى تحقيقها.
- تنقل القدرة على تحمل المسؤولية من المدرسين إلى الطلاب وتدريبهم على التعلم الذاتي.
- تجعل التعلم أكثر بقاءً أو أثراً وأكثر قدرة على الانتقال إلى مواقف جديدة.
- تقلل من صعوبات التعلم.
- تجعل الطلاب أكثر إدراكاً لعمليات ونواتج التعلم وأكثر إدراكاً لتفكيرهم.
- تقييم آراء الآخرين في مواقف كثيرة والحكم عليها بنوع واضح من الدقة.
- الإلمام بكيفية التعلم بالطرائق والوسائل التي تدعمه.

- التقليل من طريقة الاعتماد على الإلقاء للمادة الدراسية ومن خلالها يمكن اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها.

- جعل عملية التدريس تتسم بالإثارة والتعاون (سعادة، 2006: 77-78).

ويرى الباحث أن تنمية مهارات ما وراء المعرفة تجعل من التعلم وظيفياً أي انه تتقل التعلم من صفوف الدراسة الى الحياة العملية وتزيد من قدرات الطلاب على التنظيم والتقويم والوعي بالذات فهي من المهارات الاساسية التي يجب أن يكتسبها الطلاب.

ومن استراتيجيات ما وراء المعرفة استراتيجية التفكير بصوت عال ولهذه الاستراتيجية أهميتها في التدريس إذ تعمل على تنشيط معرفة الطلاب السابقة وجعلها نقطة انطلاق لربطها بالمعلومات الجديدة من اجل أن يكون هناك معنى للتعلم، فهي تزيد من ثقة الطالب بنفسه وقدرته على أن يخطط ويراقب ويقوم عمله ذاتياً (الهاشمي والدليمي، 2008: 159)، وتعد من ابرز استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تشدد على إظهار الطالب كل ما يفكر به في أثناء معالجته لقضية أو موضوع، أو تعرضه لسؤال معين لأن المفكر بموجبها ينطق بصوت عال عن كل ما يدور في خلد من أفكار وأحاسيس في أثناء تأديته الموقف أو المهمة التي يشغل الفكر فيها، وبذلك يتمكن المستمع سرد عمليات التفكير من معرفة مسار التفكير ونقاط القوة والضعف في عملياته فضلاً عن أهميتها في التدريس وبالأخص تدريس المواد الاجتماعية وذلك من خلال إثارة تفكير الطلاب فهي تعمل على تعزيز عملية طرح الأسئلة والتفكير بما يحتويه منهج المواد الاجتماعية (عطية، 2010: 179).

ولل مواد الاجتماعية منزلة بارزة في المناهج الدراسية لما لها من أهمية وأثر فعال في إعداد الجيل ثقافياً وعلمياً ومهنياً لجعلهم أعضاء نافعين لمجتمعهم ولأمتهم ولل البشرية عامة (الفتلاوي، 2004: 22)، إذ تهتم المواد الاجتماعية بدراسة الإنسان من حيث علاقات أفراد وجماعات ببعضهم البعض، ومن حيث العلاقات التي بين الإنسان وبيئته، والمشكلات التي نشأت وتنشأ عن جميع هذه العلاقات (السيد وعبد الحميد، 2007: 11).

وتحتل مادة التاريخ أهمية كبيرة من بين المواد الاجتماعية بوصف التاريخ علم دراسة الحضارات وتجسيد للعوامل التي تضافرت على تشكيل الحضارة المعاصرة ويوضح لنا الإطار الذي تتطور فيه كل أمة ومسيرة اتجاهاتها (الأمين، 1980: 66). فالمدرس هو من يقوم بتنفيذ المنهج فهو عنصر مهم من عناصر العملية التربوية ويؤثر ببقية العناصر الأخرى وله الدور القيادي والتوجيهي في المجال التربوي، وان نجاح مدرس التاريخ في عمله يتوقف على مدى تفاعله مع طلابه وهذا التفاعل هو المحور الرئيس للعملية التربوية والتعليمية وهذا النجاح سيظهر الحصيلة النهائية التي تمثل مدى تحقق الأهداف التربوية لدى الطلاب (الهاشمي والعزاوي، 2009: 27-29).

اما المدرسة فهي التي تعمل على تحقيق أهداف المجتمع والمحافظة عليه من خلال مسؤولياتها المتعلقة بتربية الطلاب وإعدادهم وليس وتزويدهم بالمعلومات والاتجاهات والقيم اللازمة في الحياة (غباري أبو شعيرة، 2010: 241) (هندي وهشام، 1999: 11)، ووجدت المدرسة بفعل غزارة العلوم وتنوعها ومن اجل أهداف يتبناها المجتمع ويرسمها لنفسه وفقاً لخطط ومناهج محددة وعمليات تفاعل وأنشطة متنوعة ومبرمجة داخل الصفوف وخارجها فالיום ينظر إلى المدرسة على إنها مؤسسة اجتماعية تربوية تتخذ التعليم وسيلة لتحقيق هدفين الأول: إعداد الطلاب للتفاعل الصحيح مع المجتمع والتوافق معه وهذا من خلال المناهج والثاني: الإعداد العلمي والفني في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية (الفاقي، 2011: 11).

وقد اختيرت المرحلة المتوسطة في هذا البحث لأن القدرة العقلية العامة تصل الى مستوى أعلى في هذه المرحلة إذ يستطيع الطالب ان يتلقى المعارف والحقائق ويكتسب المهارات على ان تقدم له بطريقة صحيحة، وينزغ الى إكمال تفكيره بطريقة منظمة تساعد على فهم الأحداث حوله كما تزداد قدرة الطالب على إنجاز المهام العقلية على نحو أكثر سهولة وسرعة

وكفاءة من الطفل في المرحلة الابتدائية، فضلاً عن القدرة على التفكير باستعمال العمليات المجردة (الشكلية) كما يسميها بياجيه، إذ يصبح الطالب قادراً على التفكير المنطقي وراء المعلومات والظواهر المباشرة (حمدان، 1997: 111).

ويمكن أجمال أهمية البحث فيما يأتي:

1. يتمشى البحث الحالي مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تسعى لتجريب استراتيجيات واساليب تدريسية حديثة التي تنمي الفهم السليم وإمكانية توظيفها تربوياً وتعليمياً لتحقيق الأهداف المرجوة.
 2. الإفادة من نتائج هذه البحث في توجيه انظار مدرسي مادة التاريخ إلى أهمية استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى طلابهم لتكون بمثابة حجر الأساس للمراحل الدراسية اللاحقة.
 3. أهمية مادة التاريخ، كونه يمثل جذر الأمة الذي يضرب في الأعماق، وأنه ليس علم الماضي فحسب بل هو علم الحاضر والمستقبل.
 4. حداثة الموضوع حيث لم تجر دراسة سابقة بحسب علم الباحث حاولت الكشف عن أثر استراتيجية التفكير بصوت عال في التحصيل وتنمية مهارات ما وراء المعرفة في مادة التاريخ.
 5. أهمية المرحلة المتوسطة ودورها في تحديد البنية الفكرية السليمة للطلاب.
 6. يسهم البحث الحالي في رفق المكتبة وإفادة الباحثين والمتخصصين لما يشكله من إضافة في الجانب النظري والتطبيقي.
- ثالثاً: هدف البحث وفرضياته: يهدف البحث الحالي التعرف الى:**
- أثر استراتيجية التفكير بصوت عال في التحصيل وتنمية مهارات ما وراء المعرفة في مادة التاريخ لطلاب الصف الاول المتوسط.

للتحقق من هدف البحث، صاغ الباحث الفرضيات الصفرية الآتية:

1. لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة تاريخ الحضارات القديمة باستراتيجية (التفكير بصوت عال) وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل.
2. لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة تاريخ الحضارات القديمة على وفق استراتيجية (التفكير بصوت عال) وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار تنمية مهارات ما وراء المعرفة البعدي.
3. لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة تاريخ الحضارات القديمة على وفق استراتيجية (التفكير بصوت عال) في اختبار تنمية مهارات ما وراء المعرفة القبلي والبعدي.
4. لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة تاريخ الحضارات القديمة بالطريقة الاعتيادية في اختبار تنمية مهارات ما وراء المعرفة القبلي والبعدي.

رابعاً: حدود البحث:

- 1- طلاب الصف الاول المتوسط الذين يدرسون في مدارس مركز محافظة كربلاء المقدسة المتوسطة والثانوية الحكومية النهارية للبنين.
- 2- الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي (2015_2016 م).
- 3- الفصول الثلاثة الأولى من كتاب تاريخ الحضارات القديمة المقرر تدريسه للصف الأول المتوسط من قبل وزارة التربية العراقية 2015-2016.

خامساً: تحديد المصطلحات:

أ: الاستراتيجية Strategy عرفها كل من:

1. (Oliver, 1977) بأنها: مجموعة من الأنشطة وأساليب التفاعل الاجتماعي والأكاديمي والبيئي التي يقوم بها الطلاب لتعلم ما يرمي إليه المنهج (Oliver, 1977: 194).
2. (الحيلة، 2003) بأنها: "مجموعة إجراءات من القواعد التي تنطوي على وسائل تؤدي إلى تحقيق هدف مُعَيَّن" (الحيلة، 2003: 77).

التعريف الإجرائي للاستراتيجية :

مجموعة من الإجراءات والوسائل التي وضعها الباحث لغرض تنفيذ أهداف تعليمية محددة ولمدة زمنية محددة في مادة تاريخ الحضارات القديمة لطلاب الصف الأول متوسط.

ب- استراتيجية التفكير بصوت عال: عرفها كل من:

1. (Gagne, 1979) بأنها: انغماس القارئ في الحوار الما وراء معرفي حول فهمه للنص، واستعمال استراتيجيات القراءة (Gagne, 1979: 232).
2. (الحري، 2011) بأنها: "هي استراتيجية تقوم على التحليل الذاتي من أجل تحديد أنواع التفكير التي يجريها الفرد لحل مشكلة معينة" (الحري، 2011: 363).

التعريف الإجرائي لاستراتيجية التفكير بصوت عال:

مجموعة من الخطوات التي اعدّها الباحث المنظمة المتمثلة بالعمليات الذهنية ونمط الأفعال التي يمارسها طلاب المجموعة التجريبية ذاتياً وبمساعدة المدرس وتوجيهه عند دراستهم موضوعات مادة التاريخ المحددة لهم وتتم بتحليل الطلاب لتفكيرهم بصوت مسموع عندما يفكرون في أداء مهمة أو حل المشكلة، للوصول إلى فهم أفضل لهذه الموضوعات واستيعابها بشكل أفضل.

ج - التحصيل: عرفه كل من:

1. (Webster, 1981) بأنه: ما ينجزه الطالب كما ونوعاً ضمن فصل دراسي معين (Webster, 1981: 16).
2. (النجار، 2010) بأنه: "المعرفة والمهارات المكتسبة من قبل الطلاب كنتيجة لدراسة موضوع أو وحدة تعليمية معينة" (النجار، 2010: 85).

التعريف الإجرائي للتحصيل: هو الدرجات التي حصل عليها الطلاب في مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي البعدي الذي اعدّه الباحث.

د- التنمية: عرفها كل من:

1. (لسالم والمرعي، 1980) بأنها: "تعني التطور والتغير والنمو" (لسالم والمرعي، 1980: 191).
2. (بطرس، 2010) بأنها: "ضرب من أداء تعلم الطالب أن يؤديه بسهولة وكفاءة ودقة مع اقتصاد في الوقت والجهد سواءً أكان هذا الاداء عقلياً أو حركياً أو اجتماعياً" (بطرس، 2010: 261).

هـ- ما وراء المعرفة (Metacognition) عرفها كل من:

1. (Flavell, 1976): وهو مصطلح يشير إلى عملية التفكير بوساطة الأفكار وهو معلومات الشخص المتعلقة بالعملية المعرفية الخاصة به أو أي شيء مرتبط بها والخصائص المرتبطة بتعلم المعلومات أو البيانات (Flavell, 1976: 80).
2. (دروزة، 1995): "هي عملية إدراك العقل أو إدراك الإدراك أو التفكير بالتفكير أو المعرفة عن المعرفة" (دروزة، 1995: 83).

أما التعريف الإجرائي لـ (مهارات ما وراء المعرفة):

هي مهارات عقلية تتضمن المعارف التقريرية والشرطية والإجرائية المتضمنة في عمليات التخطيط والمراقبة والتقييم ضمن مجالي الأعداد والأداء التي يستخدمها طلاب عينة البحث في أي مهمة عقلية وتقاس بالدرجة التي يحصلون عليها عند استجابتهم لاختبار مهارات ما وراء المعرفة والذي تبناه الباحث.

والتاريخ: عرف من قبل

1. (السخاوي، 1963) بأنه: علم يبحث في وقائع الزمان من والتوقيت بكل مكان في العالم (السخاوي، 1963: 17).

2. (Hokett, 1968) بأنه: السجل المكتوب للماضي أو للأحداث الماضية (Hokett, 1978: 138).

أما التعريف الاجرائي لـ (التاريخ): هي مجموعة الحقائق والمفاهيم والمبادئ التي يضمها كتاب تاريخ الحضارات القديمة للصف الاول المتوسط الطبعة الثالثة لسنة 2011 م.

ز- الأول المتوسط: " وهي السنة الأولى من المرحلة المتوسط المكونة من ثلاثة صفوف هي الأول والثاني والثالث متوسط وتشمل الدراسة فيها مواد إنسانية ومواد علمية" (جمهورية العراق، وزارة التربية: 2008).

الفصل الثاني: دراسات سابقة

تمهيد: ان الدراسات السابقة تمثل رافداً قوياً يساهم في إثراء الدراسة الحالية من الناحية النظرية والميدانية، لذا قام الباحث بالبحث والحصول على البعض من الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية، التي استعملت استراتيجية التفكير بصوت عال بشكل خاص واستراتيجيات ما وراء المعرفة بشكل عام وتنمية مهارات ما وراء المعرفة، على حد علم الباحث لا توجد دراسة سابقة استعملت استراتيجية التفكير بصوت عال في مادة التاريخ كدراسة محلية، وسيقدم الباحث عرضاً لهذه الدراسات بناءً على مكان إجرائها وتسلسلها الزمني، ثم ملخص موازنتها مع الدراسة الحالية، ثم جوانب الاستفادة منها

المحور الاول: دراسات تناولت اثر استراتيجية التفكير بصوت عال:

1. دراسة لانجوكامهي (Laing & Kamhi, 2002):

هدفت هذه الدراسة التعرف على أثر استراتيجية التفكير بصوت عال في أنواع الاستدلالات -شرح، وتنبؤ، وربط، كانت العينة مكونة من (40) طالباً في الصف الثالث من الذين تراوحت أعمارهم من 8 سنوات وشهر إلى 9 سنوات وستة أشهر، وقسموا الى مجموعتين: 20 طالباً متوسط الذكاء، و 20 طالباً منخفض القراءة، واخضعوا إلى مقاييس الذكاء غير اللفظي والقراءة واللغة والذاكرة العاملة وفهم القصة التي تكونت من طرفين: التفكير بصوت عالٍ والإصغاء.

وقسمت الى أربعة ظروف: 1- التفكير بصوت عالٍ - القراءة 2- التفكير بصوت عالٍ - الإصغاء 3- الإصغاء 4- القراءة.

وطلب من الطلبة القراءة والإصغاء إلى القصص نفسها، وطرحت ستة أسئلة، ثلاث منها حرفية وثلاث استدلالية وكان من أهم نتائج الدراسة ما يأتي:

- أن القراء المتوسطين أنتجوا استدلالات تفسيرية أكثر من القراء دون الوسط.
- أداء الفهم كما قيس باستدعاء القصة، كان أفضل بنحو دال لكتلي المجموعتين في حالة التفكير بصوت عال منه في حالة الإصغاء / القراءة.

ولم توجد فروق دالة بين حالة الإصغاء وحالة القراءة في نسبة الاستدلالات المنتجة، أو في عدد الأسئلة التي أجيب عنها بنحو صحيح (Laing & kamhi, 2002).

2. (دراسة الجبوري، 2013):

يهدف هذا البحث إلى التعرف على أثر استراتيجيتي المعرفة المكتسبة والتفكير بصوت عال في تحصيل مادة الجغرافية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي وتنمية تفكيرهم العلمي، ولتحقيق ذلك اعتمد الباحث تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي، وهو تصميم المجموعات المتكافئة ذات الاختبار القبلي والبعدي، واختار الباحث قسدياً عينة من طلاب إعدادية الثورة للبنين التابعة لمديرية تربية محافظة بابل للعام الدراسي (2011 - 2012) لغرض تطبيق تجربة البحث.

تكونت عينة البحث من (104) طالباً يواقع (35) طالباً في المجموعة التجريبية الأولى التي درست مادة الجغرافية باستراتيجية المعرفة المكتسبة، و(35) طالباً في المجموعة التجريبية الثانية التي درست المادة نفسها باستراتيجية التفكير بصوت عال، و(34) طالباً في المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية، كافأ الباحث طلاب مجموعات البحث الثلاث في متغيرات (العمر الزمني محسوباً بالشهور، التحصيل الدراسي السابق في مادة الجغرافية، التحصيل الدراسي للوالدين، اختبار المعرفة السابقة، اختبار مستوى الذكاء، اختبار التفكير العلمي القبلي).

وبعد أن حدد الباحث المادة العلمية المراد تدريسها لطلاب عينة البحث التي تضمنت الفصول الثلاثة الأولى من كتاب الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الأدبي المقرر تدريسه للعام الدراسي 2011 - 2012 في العراق، أما أداتي البحث فقد تضمنتا اختباراً للتحصيل يتكون من (44) فقرة اختبارية موزعة على ثلاثة أسئلة، السؤال الأول من نوع الاختيار من متعدد، والسؤال الثاني من نوع التكميل، والسؤال الثالث من نوع الأسئلة المقالية ذوات الإجابة القصيرة، واعتمد الباحث تحليل التباين الاحادي (One way Analysis of variance) وطريقة شيفته (Sheffe) في معالجة البيانات احصائياً فأظهرت النتائج أفضلية استراتيجيتي المعرفة المكتسبة والتفكير بصوت عال في زيادة تحصيل مادة الجغرافية وفي تنمية التفكير العلمي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي مقارنة بالطريقة الاعتيادية (الجبوري، 2013).

المحور الثاني: دراسات تناولت مهارات ما وراء المعرفة كمتغير تابع.

1. دراسة (التميمي، 2011):

هدفت الدراسة الى التحقق من فاعلية استراتيجية معالجة المعلومات في التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة للصف الأول المتوسط في مادة الكيمياء، تكونت عينة البحث من (68) طالباً، أعتمد الباحث التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي (مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة)، وتمت مكافأة مجموعتي البحث بالمتغيرات منها (العمر الزمني بالأشهر. الذكاء (باستعمال اختبار رافن للذكاء)، التحصيل السابق لمادة الكيمياء في نصف السنة، اختبار المعلومات السابقة، مقياس مهارات ما وراء المعرفة)، تكونت أدوات البحث من الاختبار التحصيلي مكون من (40) فقرة من الأسئلة الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد وتم التأكد من صدقه ومعامل صعوبة فقراته وقوة تمييزه، وفعالية البدائل الخاطئة ما وراء المعرفة)، وتبنى الباحث مقياس مهارات ما وراء المعرفة وهو مقياس (أبو رياش، 2005) ضم (50) فقرة وتم التأكد من ثباته وقوته التمييزية، واعتمد الباحث عدد الوسائل من الإحصائية منها اختبار (ت) لعينتين متساويتين، معادلة قوة التمييز، معادلة فعالية البدائل الخاطئة، معادلة (كيودر - ريتشاردسون -20)، معادلة الفا - كرومباخ. وبعد تصحيح الإجابات ومعالجة البيانات إحصائياً باستعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS أظهرت النتائج: وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل الدراسي في مادة الكيمياء لصالح المجموعة التجريبية، وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير مهارات ما وراء المعرفة لصالح المجموعة التجريبية وفي ضوء تلك النتائج استنتج الباحث أن اعتماد استراتيجيات معالجة المعلومات كان لها الفاعلية الكبيرة والايجابية في التحصيل وزيادة مهارات ما وراء المعرفة لطلاب الصف الأول المتوسط، وتم التوصل إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات أهمها: اعتماد استراتيجيات معالجة المعلومات في تدريس الكيمياء (التميمي، 2011).

2. دراسة (الحديدي، 2012):

"أثر تدريس التأريخ على وفق استراتيجية سوم (swom) في تحصيل طلاب الخامس الأدبي وتنمية مهاراتهم فوق المعرفية" أجريت هذه الدراسة في كلية التربية الأساسية الجامعة المستنصرية والقصد منها معرفة مدى أثر تدريس التأريخ على وفق استراتيجية سوم (swom) في تحصيل طلاب الخامس الأدبي وتنمية مهاراتهم فوق المعرفية. وتكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الخامس الأدبي بإعدادية سهل أبن سعد الساعدي للعام الدراسي (2011-2012)، وقد قسمت العينة الى مجموعتين تجريبية وضابطة لقياس التحصيل، واختبار مهارات فوق المعرفية وكان حجم العينة (84). وقد اظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية واطهرت النتائج الخاصة باختبار مهارات فوق المعرفية أن استراتيجية سوم (swom) لها دورا مهما في زيادة قدرات الطلاب على التحصيل (الحديدي، 2012).
جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

- 1- تعزيز الخلفية النظرية للبحث.
- 2- تعرف بعض الأدوات المستعملة وطريقة بنائها والتأكد من صلاحيتها للبحث، وهذا ما أفاد الباحث باختيار المناسب منها.
- 3- اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة نتائج البحث وتحليلها.
- 4- التعرف على الإجراءات البحثية التي اتبعتها الدراسات السابقة.
- 5- الاستفادة من المصادر العربية والأجنبية.

الفصل الثالث / منهج البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث (Research Methodology): اعتمد الباحث المنهج التجريبي لملائمته لأهداف البحث إذ يمتاز هذا المنهج بتفوقه على المناهج الأخرى في درجة الثقة التي يمكن أن يوفرها في تفسير العلاقات بين المتغيرات وخاصة العلاقات السببية التي تصعب دراستها بغير التجربة (داود وعبد الرحمن، 1990:247).

ثانياً: إجراءات البحث: يتناول هذا الفصل عرض للإجراءات المستعملة في البحث المتمثلة بتحديد المنهج المناسب واختيار التصميم التجريبي الملائم، وطريقة اختيار العينة وتكافؤ المجموعتين، وعرضا لمتطلبات البحث وأدواته وكيفية تطبيقها والوسائل الإحصائية المستعملة لتحليل النتائج.

ثالثاً: التصميم التجريبي: Experimental Design: يقصد بالتصميم التجريبي هو التخطيط الدقيق لعملية إثبات الفروض واتخاذ إجراءات متكافئة لعملية التجريب (عبيدات وآخرون، 1998: 279).

ولما كان هذا البحث يهدف إلى التحقق من أثر استراتيجية التفكير بصوت عال في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط وتنمية مهارات ما وراء المعرفة، تم اختيار التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي لمجموعتين مستقلتين ذات الاختبار القبلي والبعدي تمثل إحداها المجموعة التجريبية وتمثل الأخرى المجموعة الضابطة (حنا وعبد الرحمن، 1990: 256).
والشكل (1) يبين ذلك

شكل (1) / التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
التجريبية			اختبار تحصيلي
الضابطة	—		اختبار قبلي وبعدي لمهارات ما وراء المعرفة

رابعاً: **مجتمع البحث وعينته:** زار الباحث المديرية العامة لتربية محافظة كربلاء المقدسة للتعرف على مجتمع البحث واختيار العينة منه، ويمثل مجتمع البحث الحالي المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنين التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة كربلاء المقدسة للعام الدراسي (2015-2016).

عينة البحث: اختار الباحث متوسطة الشيخ الصدوق للبنين قصدياً للعام الدراسي (2015 - 2016) عينة للبحث، وهي من مدارس ناحية الحسينية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة كربلاء المقدسة لتطبيق التجربة فيها، وذلك للأسباب الآتية:

1. تعاون إدارة المدرسة والتسهيلات المقدمة لإجراء التجربة.

2. إن معظم طلاب المدرسة من رقعة جغرافية واحدة أي من بيئة متقاربة اجتماعياً واقتصادياً وثقافياً.

وبلغ عدد طلاب الصف الاول المتوسط في المدرسة المذكورة (101) طالباً مقسمين على ثلاث شعب بواقع (34) طالباً لشعبة (أ) و(34) طالباً لشعبة (ب) و(33) طالباً لشعبة (ج) وبعد اجراء السحب العشوائي البسيط مثلت شعبة (أ) المجموعة التجريبية التي سوف تدرس باستراتيجية (التفكير بصوت عال) وشعبة (ب) المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية. تم استبعاد الطلاب الراسبين إحصائياً عند تحليل البيانات فقط، كي لا تؤثر خبراتهم السابقة في نتائج البحث وللمحافظة على سلامة التجربة وموضوعيتها، وعددهم (طالبان) في شعبة (أ) المجموعة التجريبية، وطالبان في شعبة (ب) المجموعة الضابطة. وبهذا يكون حجم عينة البحث (64) طالباً موزعين على المجموعتين التجريبية والضابطة بواقع (32) و(32) طالباً على التوالي والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

عينة البحث من المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب المستبعدين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية	أ	34	2	32
الضابطة	ب	34	2	32
المجموع		68	4	64

خامساً: تكافؤ مجموعتي البحث:

حرص الباحث على ضبط كل ما من شأنه أن يؤثر في المتغيرين التابعين وهما (التحصيل الدراسي في مادة التاريخ، وتنمية مهارات ما وراء المعرفة) وبالتالي يؤثر في دقة نتائج البحث، لذا قبل البدء في تطبيق التجربة قام الباحث بإجراء عملية التكافؤ لمجموعتي البحث:

(أ) **العمر الزمني محسوباً بالأشهر:** ويقصد به عمر الطالب محسوباً بالأشهر، إذ تم الحصول على البيانات المتعلقة بهذا المتغير من بطاقات الطلاب إذ حسبت أعمارهم منذ تاريخ ولادتهم لغاية تاريخ بدء التجربة وبعدها تم حساب متوسط العمر الزمني لطلاب المجموعة التجريبية فكان (151,12) ومتوسط العمر الزمني لطلاب المجموعة الضابطة (150,96) وبعد استخراج المتوسط الحسابي والتباين للعمر بالأشهر ولكل مجموعة باستعمال الاختبار "ت" لعينتين مستقلتين أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية إذ كانت القيمة "ت" المحسوبة (0,17) أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (62) في متغير العمر الزمني بالأشهر، وبذلك تعد المجموعتان متكافئتين في هذا المتغير جدول (2) يبين ذلك.

جدول (2)

التباين والقيمة "ت" المحسوبة والجدولية لمجموعي البحث في متغير العمر الزمني والمتوسط الحسابي

المجموعة	عدد العينة	الوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدالة عند مستوى 0.05
						المحسوبة	الجدولية	
تجريبية	32	151,12	15,14	62	62	0,17	2	غير دالة
ضابطة	32	150,96	13,25	3,64				إحصائية

(ب) التحصيل في مادة التاريخ للعام السابق 2014 / 2015: حصل الباحث على الدرجات النهائية لطلاب عينة البحث في مادة التاريخ من سجل الدرجات الخاص بإدارة المدرسة، وتم حساب المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية فكان (60,81) والمتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة الذي كان (60,28) وبعد اختبار دلالة الفروق بين المتوسطين باستعمال الاختبار "ت" لعينتين مستقلتين تبين أن الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0,15) أصغر من القيمة الجدولية البالغة (2) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (62)، مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في هذا المتغير وجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمة "ت" المحسوبة والجدولية لمجموعي البحث في التحصيل لمادة التاريخ في العام السابق

المجموعة	عدد العينة	الوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدالة عند مستوى 0.05
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	60,81	174,73	13,21	62	0,15	2	غير دالة
الضابطة	32	60,28	227,95	15,09				إحصائية

(ج) اختبار الذكاء (The Mental Age (Intelligence: الهدف من استعمال هذا المتغير هو لمعرفة مستويات ذكاء طلاب مجموعتي البحث ومن ثم إجراء التكافؤ في هذا المتغير ولتحقيق ذلك طبق الباحث مقياس الاستدلال على الأشكال اختبار دانيلز (Daniels) لقياس ذكاء طلاب مجموعتي البحث لكونه مقنناً على البيئة العراقية ولما يمتلكه من صدق وثبات وسبق استعماله من قبل كثير من الباحثين، ويمكن تطبيقه على الفئات العمرية الخاصة بالبحث (العبيدي والدليمي، 2004: 105). ويتكون الاختبار من (45) فقرة لكل فقرة ستة بدائل واحدة منها صحيحة، ومدة الاختبار (45) دقيقة وبعد الانتهاء من تطبيقه ثم تصحيحه على وفق النموذج المعد بعدها تم تصحيح الإجابات والحصول على الدرجات، بعدها تم حساب المتوسط الحسابي والتباين لدرجات كل مجموعة فبلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (25,87) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (25,43) وبعد اختبار دلالة الفروق بين المتوسطين باستعمال الاختبار "ت" لعينتين مستقلتين متساويتين تبين أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية، إذ كانت القيمة "ت" المحسوبة (0,20) أصغر من القيمة "ت" الجدولية البالغة (2) عند مستوى (0.05) ودرجة الحرية (62) وهذا يعني تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في هذا المتغير وجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمة "ت" المحسوبة والجدولية لمجموعي البحث في متغير اختبار دانيلز للذكاء

المجموعة	عدد العينة	الوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدالة عند مستوى 0.05
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	25,87	77,66	8,81	62	0,20	2	غير دالة إحصائية
الضابطة	32	25,43	77,47	8,80				

هـ) اختبار مهارات ما وراء المعرفة القبلي: تم تبني مقياس مهارات ما وراء المعرفة (لا بو رياش، 2005) لاختبار عينة البحث (الصف الاول المتوسط) لقياس ما يمتلكه الطلاب من قدرات الإدراك المعرفية وقد تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية، وطبق على أفراد عينتي البحث في الأسبوع الأول من الفصل الدراسي الاول قبل البدء في تطبيق التجربة في يوم الاحد (10/11/2015) على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة إذ جمعت استجابات الطلاب على المقياس وحسب المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعتين فبلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (58,75) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (58,21)، وبعد اختبار دلالة الفروق بين المتوسطين باستعمال الاختبار "ت" لعينتين مستقلتين متساويتين تبين أن القيمة "ت" المحسوبة (0,19) أقل من القيمة "ت" الجدولية البالغة (2) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (62)، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير وجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمة "ت" المحسوبة والجدولية لمجموعتي البحث في اختبار مهارات ما وراء المعرفة القبلي

المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى 0,05
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	58,75	116,40	10,78	62	0,19	2	غير دالة
الضابطة	32	58,21	136,11	11,66				إحصائياً

سادساً - ضبط المتغيرات الدخيلة في التجربة (السلامة الداخلية): يتأثر المتغير التابع بعوامل متعددة بالإضافة الى المتغير المستقل، ولذلك لا بد من ضبط هذه العوامل وإتاحة المجال للمتغير المستقل وحده بالتأثير في المتغير التابع، إذ يتأثر بإجراءات التجربة والظروف الخارجية وغيرها (عبيدات وآخرون، 1998: 282 - 283). لذا تم ضبط المتغيرات التي تتعلق بالإجراءات التجريبية التي قد تؤثر في المتغير التابع ونتائج التجربة، وكان الإعداد والتخطيط المسبق للتجربة والتعاون الذي قدم للباحث من إدارة المتوسطة قد قلل من أهمية هذه العوامل، إذ لم يصاحب التجربة ظرف أو حادثة أثرت في مسيرة التجربة أو نتائجها وكما يأتي:

1. تطبيق أدواتي البحث: أعد الباحث الاختبار التحصيلي وتبنى مقياس مهارات ما وراء المعرفة في هذا البحث لكلا المجموعتين (التجريبية والضابطة) وطبقت الأدوات على المجموعتين في وقت واحد، وقام الباحث بنفسه بتقدير درجات طلاب المجموعتين على وفق معايير التصحيح الموضوعة لكل أداة، ويرى الباحث أن هذه الإجراءات تحد من تأثير أدوات القياس في المتغيرين التابعين للبحث.
2. المدة الزمنية: كانت المدة الزمنية للتجربة متساوية لمجموعتي البحث، إذ بدأت في يوم الاحد (10/11/2015) وانتهت يوم الخميس (2016/1/14).
3. المادة الدراسية: درس طلاب مجموعتي البحث المادة الدراسية نفسها من كتاب تاريخ الحضارات القديمة للصف الأول المتوسط، ط3، 2015، جمهورية العراق / وزارة التربية. ضمناً لتساوي المجموعتين فيما يتعرضون له من معلومات دراسية.
4. مدرس المادة: قام الباحث بتدريس مجموعتي البحث بنفسه ضمناً لسلامة التجربة من تأثر الطلاب بالاختلافات الناتجة عن أساليب المدرسين وخصائصهم الشخصية، إذ تم تليغ الطلاب إن الباحث هو مدرس (مادة التاريخ) جديد نقل إلى المدرسة بدلاً من المدرس الاول، وله طريقة خاصة بالتدريس وذلك لتجنب شعور الطلاب أنهم تحت التجربة.
5. الاندثار التجريبي: وهو الأثر الناتج من ترك عدد من الطلاب (عينه البحث) أو انقطاعهم في إنشاء التجربة (الزويبي وآخرون، 1981: 95). فعلى سبيل المثال لو ترك بعض الطلاب الحاصلين على درجات ضعيفة في الاختبار القبلي تكون نتائج التجربة في الاختبار البعدي أفضل، ويعزى ذلك بشكل خاطئ الى المتغير المستقل، إذ لم يترك أي طالب مجموعته

التجريبية أو الضابطة في أثناء تطبيق التجربة ولم ينقل أي منهم إلى مدرسة أو شعبة أخرى، ولم تتعرض التجربة الى هكذا نوع من المتغيرات.

6. **توزيع الحصص الدراسية:** ان عدد الحصص المقررة لمادة تاريخ الحضارات القديمة للصف الأول المتوسط (حصتان أسبوعياً)، لذا أتفق الباحث مع إدارة المدرسة أن تكون أوقات الدروس (الثاني والثالث) قدر المستطاع بطريقة تضمن تكافؤ الوقت المخصص للحصة الدراسية للمجموعتين وجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6)

توزيع الحصص الدراسية بين المجموعتين

الحصة اليوم	الثانية	الوقت	الثالثة	الوقت
الأحد	المجموعة التجريبية (أ)	5، 10	المجموعة الضابطة (ب)	50، 10
الاثنين	المجموعة الضابطة (ب)	5، 10	المجموعة التجريبية (أ)	50، 10

7 - **الظروف الفيزيائية:** وهي الخصائص والمؤثرات الخارجية للمكان الذي تجري فيه التجربة من الإضاءة والتهوية والضوضاء والتي تؤثر في التجربة التي يقوم بتطبيقها الباحث، ولضبط المؤثرات الخارجية التي قد تؤثر على المتغيرات التابعة للتجربة، قام الباحث باختيار قاعتين متجاورتين لتدريس طلاب مجموعتي البحث، وبظروف متشابهة من حيث المساحة والإضاءة والتهوية والتجهيزات.

سابعاً: إعداد مستلزمات البحث (السلامة الخارجية): وتشمل:

1- **تحديد المادة العلمية:** تم تحديد المادة العلمية بالفصول الثلاثة الاولى من كتاب تاريخ الحضارات القديمة ط 3 لسنة 2015 للصف الأول المتوسط للفصول التي تدرس في الفصل الاول من السنة الدراسية 2015/ 2016 م وجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)

يوضح الفصول وعدد الصفحات

الفصول	العناوين	عدد الصفحات
الفصل الاول	عصور قبل التاريخ	17
الفصل الثاني	العصور التاريخية	17
الفصل الثالث	دويلات المدن وعصر فجر السلالات	21

2- **صياغة الأهداف السلوكية وتحديد مستوياتها:** يعرف الهدف السلوكي بأنه "جملة او عبارة (صيغة) تصف التغير المطلوب إحداثه في سلوك الطالب نتيجة للخبرة التعليمية، ويمكن ملاحظته او قياسه (زيتون، 2005: 51).

وفي ضوء الأهداف العامة لتدريس التاريخ في المرحلة المتوسطة التي أعدتها لجنة في وزارة التربية، لذا قام الباحث بصياغة الأهداف السلوكية اعتماداً على محتوى المادة التعليمية التي شملتها مدة التجربة، وبلغت (131) هدفاً سلوكياً وفق تصنيف بلوم في المجال المعرفي مقتصرة على المستويات الثلاثة الأولى وهي: (المعرفة، الفهم، والتطبيق)، لأنه يعد من أكثر التصنيفات شيوعاً واستعمالاً (الوكيل وحسين، 1990: 83)، وعرض الباحث الأهداف السلوكية على مجموعة من الخبراء والمحكمين من ذوي الخبرة والتخصص في مجال طرائق تدريس الاجتماعيات لبيان آراءهم بشأن دقة صوغ الأهداف السلوكية ومدى شمولها للمحتوى التعليمي للمادة وتحديد المستوى الذي تقدمه كل فقرة، وفي ضوء آراءهم ومقترحاتهم وبناء على اتفاق

آراء (80%) عدلت بعض الأهداف في ضوء ملاحظات الخبراء والمحكمين بحسب المستوى الذي تنتمي إليه، وأصبحت الأهداف بصورتها النهائية (131) هدفاً سلوكياً، موزعة بحسب المحتوى التعليمي ومستويات بلوم الثلاثة الأولى في مجال المعرفي وجدول (8).

جدول (8)

عدد الأهداف السلوكية وتوزيعها على المستويات الثلاثة لتصنيف بلوم على وفق كل فصل من المادة الدراسية

مجموع الأهداف السلوكية	مستويات المجال			محتوى المادة الدراسية
	التطبيق	الفهم	المعرفة	
34	4	15	15	الفصل الأول (عصور قبل التاريخ)
60	5	22	33	الفصل الثاني (العصور التاريخية)
37	4	11	22	الفصل الثالث (النظم السياسية والإدارية في حضارتي بلاد الرافدين وبلاد النيل)
131	13	48	70	المجموع

3. إعداد الخطط التدريسية اليومية:

إن التخطيط للتدريس هو عملية عقلية أساسها التصور المسبق للمواقف التعليمية التي يهيئها المدرس لتحقيق الأهداف التربوية بفاعلية في مدة زمنية معينة لمستوى محدد من الطلبة في ظل الظروف والإمكانات المتوافرة (جرادات وآخرون، 2008:84)، فالخطة التدريسية هي إطار أو مجموعة من الإجراءات وهي الخطوات المنظمة والمتربطة التي يضعها المدرس لنجاح عملية التدريس وتحقيقها للأهداف التعليمية التي يسعى إلى تحقيقها (عبد السلام، 2001: 72)، وفي ضوء المحتوى التعليمي للفصول الثلاث من تاريخ الحضارات القديمة للصف الأول المتوسط والأهداف السلوكية المرتبطة بها تم إعداد (14) خطة تدريسية للمجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية التفكير بصوت عالٍ و(14) خطة تدريسية للمجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية في التدريس، وعرض الباحث نماذج من الخطط التدريسية على مجموعة من الخبراء والمحكمين من ذوي التخصص في التاريخ وطرائق تدريسه للإفادة من آرائهم ومقترحاتهم بشأن ملائمتها لمحتوى المادة والأهداف السلوكية التي صيغت، وبناء على ذلك، تم إجراء بعض التعديلات على هذه الخطط لتأخذ صيغتها النهائية. ثامناً: أداتي البحث: تم بناء الاختبار التحصيلي وتبني مقياس مهارات ما وراء المعرفة للبحث الحالي وفيما يأتي خطوات بناء الاختبار التحصيلي:

1 - بناء الاختبار التحصيلي: يعرف الاختبار التحصيلي بأنه أداة قياس تعد على وفق طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطلاب لمعلومات ومهارات في المادة الدراسية التي تم تعلمها مسبقاً خلال الإجابة عن عينة من الأسئلة التي تمثل محتوى المادة الدراسية (عودة، 1998: 52). ومن متطلبات هذا البحث بناء اختبار تحصيلي لقياس التحصيل لعينة البحث في مادة التاريخ واتباع الباحث الخطوات الآتية في بنائه:

- 1. تحديد الهدف الرئيس من الاختبار:** الهدف من الاختبار هو قياس تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في محتوى الفصول الثلاث من كتاب تاريخ الحضارات القديمة المقرر للعام الدراسي (2015/2016) وبحسب الأهداف السلوكية الموضوعية والمحددة مسبقاً لذلك المحتوى التعليمي.
- 2. إعداد الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات):** يعد إعداد جدول المواصفات من الإجراءات الرئيسة في إعداد الاختبارات التحصيلية كي تتميز بالموضوعية والشمول، وجدول المواصفات يأخذ بالحسبان كلاً من المحتوى الدراسي والأهداف

السلوكية التي تم تحديدها وصوغها مسبقاً، وقد ذكر (الدليمي والمهداوي، 2005: 31)، فوائد عدة لجدول المواصفات منها انه يؤمن صدق محتوى الاختبار؛ لأنه يجبر المدرس على توزيع أسئلته بين شتى أجزاء المادة، وبذلك قد غطي الاختبار أجزاء المادة جميعها وسيعطى كل جزء وزنه الحقيقي وذلك بالنسبة إلى الزمن الذي انفق في تدريسه وكذلك بحسب أهميته وعليه تم إعداد جدول المواصفات وعلى وفق الخطوات الآتية:

- تحديد وزن محتوى الفصل الأول والثاني والثالث من كتاب تاريخ الحضارات القديمة للصف الأول المتوسط في ضوء الزمن المستغرق لتدريس كل فصل عن طريق استشارة عدد من مدرسي المادة والمشرف المتخصص وبعد الاطلاع على نماذج من الخطط الدراسية السنوية تم استخراج وزن محتوى كل فصل من الفصول أعلاه وكما يأتي:

الزمن المستغرق في تدريس الفصل

$$\text{وزن محتوى الفصل} = 100 \times$$

الزمن المستغرق لتدريس الفصول

وكانت النسبة المئوية للزمن الذي يستغرقه الفصل الأول (22 %) والفصل الثاني (45%) والفصل الثالث (33 %) من الزمن الكلي المستغرق لتدريس الفصول الثلاثة.

- أما قياس وزن الأهداف السلوكية، فقد حدد بحسب النسبة المئوية للأهداف السلوكية في كل مستوى من المستويات الثلاثة لتصنيف بلوم في المجال المعرفي بالنسبة إلى الأهداف جميعاً (عودة، 1998: 151)، بالطريقة الآتية:

عدد الأهداف السلوكية في المستوى المعين

$$\text{وزن الأهداف في مستوى معين} = 100 \times$$

العدد الكلي للأهداف السلوكية

وكانت النسبة المئوية لمستوى التذكر (53%) والاستيعاب (37%) والتطبيق (10%) من العدد الكلي للأهداف السلوكية.

- حساب عدد الأسئلة لكل خلية في جدول المواصفات على الشكل الآتي:
- عدد الأسئلة لكل خلية = النسبة المئوية للهدف × النسبة المئوية للمحتوى × العدد الكلي لفقرات الاختبار و جدول (9) يبين ذلك.

جدول (9)

الخارطة الاختبارية الخاصة بعينة من الأهداف السلوكية لتمثيلها في الاختبار التحصيلي الخريطة الاختبارية(جدول المواصفات) يبين توزيع فقرات الاختبار التحصيلي

عدد أسئلة كفصل	نسبة أهمية المستويات المعرفية			الأهمية النسبية لكل فصل	عدد الساعات	(الفصول) المحتوى الدراسي
	التطبيق %10	الفهم %37	المعرفة %53			
9	1	3	5	22%	4 ساعة	الفصل الأول
18	2	7	9	45%	8 ساعه	الفصل الثاني
13	1	5	7	33%	6 ساعه	الفصل الثالث
40سؤال	4	15	21	100%	18	مجموع الساعات

2. اختيار الأهداف السلوكية على وفق جدول المواصفات: تم اختيار (40) هدفاً سلوكياً من مجموع الأهداف السلوكية المعرفية البالغة (131) هدفاً سلوكياً معتمدة على الفقرات الاختبارية في خلايا جدول المواصفات المتمثلة لمستويات الأهداف السلوكية الثلاثة (المعرفة، والفهم، ، والتطبيق).

3. **صوغ فقرات الاختبار التحصيلي:** تمت صياغة فقرات اختباريه لكل هدف سلوكي تتناسب مع مستواه المعرفي على وفق جدول المواصفات فيكون اختبار تحصيلي من (40) فقرة، إذ تم اختيار الأسئلة الموضوعية من نوع (الاختبار من متعدد) وقد وضع لكل فقرة أربعة بدائل احدهما صحيحة والبقية خاطئة وذلك للتقليل من عامل التخمين (الزويجي وآخرون، 1981: 31).

وذلك لأن أسئلة الاختبار من متعدد تكون إجاباتها محددة ولا تقبل التأويل، وتستطيع أن تغطي محتوى المادة الدراسية، ومن المزايا الأخرى للأسئلة الموضوعية (الاختبار من متعدد) هي أن لا يتأثر المصحح بلغة الطالب أو تنظيمه للإجابة أو جودة خطه فضلاً عن درجة الصدق والثبات فيها مرتفعة (الدليمي والمهداوي، 2005: 53).

4. **صوغ تعليمات الإجابة عن فقرات الاختبار التحصيلي:** أن تكون تعليمات الاختبار واضحة ومحددة إذ تحدد مهمة الطالب بدقة وتخبره ماذا عليه أن يفعل وكيف يضع الجواب وأين؟ وعليه صيغت التعليمات الخاصة بالإجابة عن الاختبار التحصيلي بصورة واضحة، إذ تضمنت معلومات تخص الطالب والهدف من الاختبار وعدد الفقرات وزمن الإجابة والتأكيد على عدم ترك فقرة دون إجابة وعدم اختيار أكثر من إجابة واحدة للفقرة الواحدة.

5. **صوغ تعليمات تصحيح الاختبار التحصيلي:** وضع الباحث معايير لتصحيح الإجابات عن الاختبار التحصيلي كما يأتي: (درجة واحدة للإجابة الصحيحة عن كل فقرة من فقرات الاختبار وصفر للإجابة الخاطئة والمتروكة) وبذلك تراوحت الدرجة الكلية للاختبار من (صفر كحد أدنى إلى 40 كحد أعلى).

6. **صدق الاختبار:** يعرف صدق الاختبار بالدرجة التي يقيس بها الاختبار وما صمم من أجل قياسه، كما يعد الاختبار صادقاً إذا كان يقيس ما أعد لقياسه فحسب أما إذا أعد لقياس سلوك ما وقاس غيره فإنه لا تنطبق عليه صفة الصدق (عودة، 1998: 340).

وقد تم استخراج الصدق الظاهري وصدق المحتوى وكالاتي:

أ - **الصدق الظاهري:** يكون الاختبار صادقاً بالنسبة إلى المفحوص أو إلى من ينظر إليها إذ يظهر أن الأسئلة والأمثلة المستخدمة ذات علاقة بالوظيفة التي يراد قياسها

لذا قام الباحث بعرض فقرات الاختبار على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في التاريخ وطرائق التدريس وقد اتفق الخبراء على إن الاختبار يتطابق مع الوظيفة المراد قياسها وبذلك عد الاختبار صادق ظاهرياً في قياس تحصيل طلاب العينة في مادة التاريخ.

وقام الباحث بتعديل بعض الفقرات باتفاق 80% من الخبراء على تعديلها علماً إن التعديلات لم تستدع الحذف وفي ضوء الإجراءات السابقة كان الاختبار التحصيلي جاهزاً للتطبيق.

ب - **صدق المحتوى:** ويقصد به تصميم الاختبار بحيث يغطي جميع أجزاء المادة التي درسها الطلاب في صف معين ويغطي كذلك أهداف تدريس المادة التي ينبغي على الطلاب أن يحققوها وحقق الباحث صدق المحتوى من خلال تضمين المادة الدراسية في الاختبار التحصيلي متمثلاً ذلك في الخارطة الاختبارية (الظاهر، 2000: 134-137)..

7. **عينة احتساب الزمن ووضوح الفقرات:** لغرض تحديد الزمن الذي يحتاج إليه الطالب للإجابة عن الاختبار وللتأكد من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته، طبق على عينة استطلاعية أولى مؤلفة من (30) طالباً في الصف الأول المتوسط في متوسطة عز الدين سليم للبنين التابعة إلى المديرية العامة لتربية كربلاء المقدسة وبعد الاتفاق مع إدارة المدرسة ومدرس المادة على إجراء الاختبار بعد انتهاء الطلاب من دراسة الفصول الثلاثة الأولى من كتاب تاريخ الحضارات القديمة للصف الأول المتوسط، ط3، 2015، حدد يوم الخميس الموافق 2016/1/14 موعداً للاختبار وتم إبلاغ الطلاب بموعد

الاختبار قبل أسبوع من الوقت المحدد وقد تم احتساب الزمن المستغرق للإجابة على الفقرات باحتساب زمن انتهاء كل طالب من الإجابة عن الاختبار وحتى آخر طالب، فتبين أن الزمن المستغرق في الإجابة ب (40) دقيقة.

8. عينة التحليل الإحصائي: الهدف من تحليل فقرات الاختبار هو تحسين الاختبار عن طريق الكشف عن الفقرات الضعيفة والعمل على إعادة صوغها أو حذفها أو استبعاد غير الصالحة منها، كما أن التحليل الإحصائي يساعد الباحث على التأكد من أن فقرات الاختبار تراعي الفروق الفردية بين الطلاب عن طريق سهولتها وصعوبتها، وقدرتها على التمييز بين الطلاب ذوي القابليات العالية والطلاب ذوي القابليات الضعيفة (أبو زينة، 1992: 45).

لذا وللتأكد من هذه الخصائص السايكومترية للاختبار جرى تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية ثانية في (ثانوية الهجرتين للبنين بواقع 100 طالب) أذ تم الاتفاق مع مدرس المادة في المدرسة لتطبيق الاختبار على طلاب الصف الأول المتوسط الذين أكملوا الفصول الثلاثة الأولى من كتاب التاريخ وحدد يوم الخميس الموافق (2016/1/14) وتم إعلام الطلاب قبل أسبوع من موعد الاختبار وبعد تصحيح الإجابات رتب الباحث الدرجات تنازلياً لغرض إجراء التحليل الإحصائي من أعلى درجة إلى أوطأ درجة، ثم أخذ أعلى 27% من إجابات الطلاب لتمثل المجموعة العليا، وأدنى 27% من إجابات الطلاب لتمثل المجموعة الدنيا وبلغ عددهم (54) طالباً (العزاوي، 2008: 79). وبعدها حلل الباحث إجابات المجموعتين العليا والدنيا إحصائياً لإيجاد الخصائص السايكومترية للاختبار وكما يأتي:

أ. معامل صعوبة فقرات الاختبار: يقصد بمعامل السهولة نسبة الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة ومعامل السهولة من ناحية منطقية معامل الصعوبة، فإذا كانت هذه النسبة عالية دلت على سهولة الفقرة وإذا كانت منخفضة دلت على صعوبتها، وعليه حسب معامل سهولة كل فقرة من الأسئلة الموضوعية باستعمال معامل السهولة الخاص بالأسئلة الموضوعية ووجد أن قيمتها تراوحت بين (0.24 - 0.74)، إذ أن الفقرات تعد جيدة إذ 1 يتراوح معامل صعوبتها بين (0.20 - 0.80) وبهذا تعد جميع فقرات اختبار التحصيل مقبولة بمعامل السهولة (الظاهر وآخرون، 1999: 129).

ب. قوة تمييز فقرات الاختبار: تعني قوة تمييز الفقرة قدرتها على التمييز بين الطلاب ذوي المستويات العليا والطلاب ذوي المستويات الدنيا بالنسبة إلى السمة التي يقيسها الاختبار (عودة، 1998: 293)، وعند حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الأسئلة الموضوعية باستعمال المعادلة الخاصة بها وجد أن قيمتها تتراوح بين (0.30 - 0.63)، إذ يرى أن الفقرة مقبولة إذا كانت قوتها التمييزية (0.20) فأكثر (Brown, 1981: 104).

ج. فعالية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار: تعد فقرات الاختبار الموضوعية من نوع الاختبار من متعدد جيدة إذا كانت البدائل الخاطئة مشتتة لانتباه المفحوصين عن البديل الصحيح، وقيمة معامل تمييز الفقرة سالباً أو صفراً أو قريباً من الصفر، وهذا يعني أن البديل الخاطئ فعالاً لعدد من طلاب المجموعة الدنيا أكبر من عدد الطلاب في المجموعة العليا (الظاهر وآخرون، 1999: 131).

لذا استعملت معادلة فاعلية البدائل الخاطئة لجميع الفقرات التي هي من نوع الاختبار من متعدد والبالغة (40) فقرة ووجد أن معاملات فعالية جميع البدائل الخاطئة سالبة أي إن هذه البدائل جذبت إليها إجابات أكثر من طلاب المجموعة الدنيا مقارنة بإجابات طلاب المجموعة العليا وبناءً على ذلك تقرر الإبقاء على بدائل الفقرات.

9. ثبات الاختبار: يشير الثبات إلى مدى الدقة التي يتصف بها الاختبار كلما استعمل، إذ تم حساب ثبات الاختبار التحصيلي باستعمال التجزئة النصفية لحساب ثبات الفقرات الموضوعية من نوع الاختبار من متعدد، إذ إنها الطريقة الأكثر شيوعاً لاستخراج الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار التي تعطي درجة واحدة للإجابة الصحيحة و صفراً للإجابة الخطأ فقد وجد أن معامل الثبات يساوي (0.81)، ويعد معامل ثبات جيداً (النبهان، 2004: 240)، إذ تشير الأدبيات إلى أن الاختبار يتصف بالثبات إذا كانت قيمة ثباته (0.80) فأكثر (علام، 2000: 543).

سادساً: مقياس مهارات ما وراء المعرفة: يتطلب البحث الحالي قياس مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب عينة البحث ولتحقيق هذا الهدف تم الاطلاع على الأدبيات والمقاييس السابقة لمهارات ما وراء المعرفة أذ تبنى الباحث مقياس (أبو رياش، 2005) للمرحلة المتوسطة وتضمن المقياس (54) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي:.

1- مجال الوعي وتضمن 10 فقرات.

2- مجال الاستراتيجية المعرفية وتضمن 9 فقرات.

3- مجال التخطيط وتضمن 12 فقرة.

4- مجال المراقبة وتضمن 10 فقرات.

5- مجال المراقبة والتقويم وتضمن 13 فقرة

واتبع الباحث الخطوات الآتية من اجل اعتماد المقياس:.

1. صدق المقياس: يقصد بالصدق قدرة المقياس على قياس الخاصية التي وضع لقياسها فعلاً (Anastasi,1997:113)،

ولغرض التحقق من صدق المقياس المعتمد في هذا البحث، فقد استعمل الباحث الطريقتين الآتيتين:

أ. الصدق الظاهري: التحقق من الصدق الظاهري للمقياس: يعد اتفاق المحكمين نوعاً من الصدق الظاهري، إذ إن الصدق الظاهري يشير إلى ما يظهر أن المقياس يقيسه، أي إن المقياس يتضمن فقرات يظهر أنها على صلة بالمتغير الذي يقاس، وأن مضمون المقياس متفق مع الغرض منه (النجار، 2010: 289).

وعرض الباحث مقياس مهارات ما وراء المعرفة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية وعلم النفس والقياس والتقويم وبنسبة اتفاق (80%)، ليعطي كل منهم رأيه في فقرات المقياس ومدى انتماء الفقرات للمجال الذي وضعت فيه وحسن صوغها ومدى ملاءمتها لطلاب الصف الأول المتوسط واقترح التعديلات المناسبة وقد أعطى المحكمون ملاحظاتهم بشأن العبارات واقترحوا حذف بعضها لتشابهها مع عبارات أخرى في المقياس كما عدلوا في صوغ عبارات أخرى وأضافوا عبارات جديدة وقد أخذ الباحث بالتعديلات والاقتراحات المناسبة وبذلك كان مجموع فقرات المقياس (46).

2. التطبيق الاستطلاعي الأول للمقياس: للكشف عن مدى وضوح التعليمات لفقرات المقياس وزمن الإجابة طبق المقياس على

عينة عشوائية من طلاب الصف الأول المتوسط بلغ عدد أفرادها (30) طالباً، تم اختيارهم بصورة عشوائية من متوسطة الفتح للبنين التابعة للمديرية العامة لتربية كربلاء المقدسة، يوم الاربعاء 2015/10/7 وذلك للكشف عن مدى وضوح تعليمات المقياس وفقراته وتشخيص الغامضة لإعادة صوغها وتقدير الوقت المطلوب للإجابة وأنضح إن متوسط الزمن التقريبي للإجابة عن المقياس (40 دقيقة) وأسفرت نتائج التطبيق عن قلة استفسار الطلاب في أثناء الاستجابة لفقرات المقياس مما يدل على وضوحها وكذلك وضوح تعليمات المقياس ومدى ملاءمتها لطلاب الصف الأول المتوسط.

3. ثبات المقياس: إن ثبات الاختبار يعني أن يعطي الاختبار نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقه على نفس الطلاب في نفس الظروف (العزاوي، 2008: 97).

والثبات من الصفات الأساسية للمقاييس والاختبارات النفسية والتربوية مع الأخذ بنظر الاعتبار تقدم الصدق عليه، لأن المقياس الصادق يعد ثابتاً، فيما قد لا يكون المقياس الثابت صادقا إلا انه ينبغي التحقق من ثبات الاختبار على الرغم من مؤشرات صدقه لأنه لا يوجد اختبار يتسم بالصدق التام (النجار، 2010: 297).

وهناك عدة طرق لتقدير معامل ثبات الاختبار اختار الباحث منها طريقة التجزئة النصفية؛ لأنها من أكثر المعادلات المعتمدة في حساب ثبات الاختبارات غير المقننة (الصمادي والداربي، 2006: 215)، وتوفر الظروف نفسها في إجراء نصفي الاختبار، وتتلافى مسألة التكاليف وطول الوقت المستعمل وهي أرخص وأقل جهد في طريقة الصور المتكافئة وتجنب إعطاء خبرة للطلاب كما هو الحال في طريقة إعادة الاختبار (الكبيسي، 2007: 203-204)، وتعتمد طريقة التجزئة النصفية

على تقسيم الفقرات الاختيارية إلى نصفين متساويين ضم النصف الأول درجات الفقرات الفردية والنصف الثاني درجات الفقرات الزوجية لدرجات طلاب العينة الاستطلاعية، واستخراج معامل الارتباط بمعادلة بيرسون (Person)، ثم صحح باستعمال معادلة سبيرمان براون (Sperman Brown) فبلغ معامل الثبات (0.83) وهو معامل ثبات جيد، وبهذا يكون المقياس في صورته النهائية.

سابعاً: إجراءات تطبيق التجربة: من أجل تطبيق إجراءات البحث بنحو صحيح قام الباحث بالخطوات الآتية: طبقت التجربة في بداية الفصل الدراسي الأول من السنة الدراسية 2015 – 2016 وتحديداً يوم الاحد 10/11 / 2015 على عينة البحث المتكونة من المجموعتين (التجريبية والضابطة) وانتهى تطبيق التجربة في يوم الخميس 1/14 / 2016. أي استغرقت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً بواقع حصتين أسبوعياً لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة. فقد تم تدريس المجموعة التجريبية وفق استراتيجية التفكير بصوت عال وحسب الخطط التدريسية اليومية المعدة وفق هذه الاستراتيجية، وتم تدريس المجموعة الضابطة في المدة الزمنية نفسها وبالطريقة الاعتيادية وعلى وفق الخطط التدريسية المعدة لذلك. وبعد ذلك تم تطبيق الاختبار التحصيلي على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، وقد تم إبلاغ الطلاب بموعده قبل أسبوع من الموعد المحدد، إذ طبق الباحث بنفسه الاختبار وطلب من الطلاب قراءة التعليمات بدقة قبل الإجابة عن فقرات الاختبار التحصيلي ثم تم تصحيح إجابات الطلاب لفقرات الاختبار وفقاً للإجابات المعدة بصورة نموذجية ومن ثم تم تطبيق مقياس مهارات ما وراء المعرفة على طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة وتم تصحيح إجابات الطلاب وفقاً لطريقة التصحيح المعتمدة في إجراءات البحث.

الفصل الرابع / عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً شاملاً لنتائج البحث التي تم التوصل إليها، وتحليلها وتفسيرها وكما يأتي:

أولاً: عرض النتائج (تحليلها وتفسيرها): Results Presentation

لأجل التحقق من هدف البحث عن طريق اختبار صحة الفرضيات الصفرية وعلى النحو الآتي:

1. الفرضية الصفرية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفق استراتيجية التفكير بصوت عال ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي في مادة التاريخ.

تم حساب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي لمادة التاريخ، وأظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (62) بين المجموعتين التجريبية والضابطة إذ بلغ متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية (25.90) ومتوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة (46، 20) واختبار دلالة الفرق استعمل اختبار "ت" (t – test) لعينتين مستقلتين متساويتين، فكانت قيمة "ت" المحسوبة (4.702) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (62) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2) مما يعني أن هذا الفرق دال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الأولى وتقبل الفرضية البديلة، وجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10)

المتوسط الحسابي والتباين وقيمة "ت" المحسوبة والجدولية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	قيمة "ت"		الدالة الإحصائية
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	25,90	43.20	4,702	2	دالة عند مستوى (0.05)
الضابطة	32	20,46	27.22			

2. الفرضية الصفرية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة

الضابطة الذين يدرسون وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس مهارات ما وراء المعرفة القبلي والبعدي.

تم حساب درجات الطلاب في مقياس مهارات ما وراء المعرفة، وأظهرت النتائج الإحصائية وجود فرق بين متوسطي درجات مقياس مهارات ما وراء المعرفة بين الاختبار القبلي والبعدي داخل المجموعة الضابطة إذ بلغ متوسط الفرق (6,18) والانحراف المعياري (15,09) ولاختبار دلالة هذا الفرق استعمل اختبار "ت" (t-test) لعينتين مترابطتين فكانت قيمة "المحسوبة" (2,33) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية البالغة (2) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (62) وهذا يعني أن الفرق بين متوسطي المجموعتين دال إحصائياً، وبهذا ترفض الفرضية الصفرية الثانية وتقبل الفرضية البديلة، وجدول (11) يوضح ذلك

جدول (11)

المتوسط الحسابي والتباين وقيمة "ت" المحسوبة والجدولية لدرجات مقياس مهارات ما وراء المعرفة لطلاب المجموعة الضابطة

المجموعة	عدد طلاب العينة	المتوسط الحسابي للفرق	الانحراف المعياري	قيمة "ت"		الدالة الإحصائية
				المحسوبة	الجدولية	
الضابطة قبلية وبعدياً	32	6.18	15.09	2.33	2	دالة عند مستوى دلالة (0.05)

3. الفرضية الصفرية الثالثة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة

التجريبية الذين يدرسون وفق استراتيجية التفكير بصوت عال في مقياس مهارات ما وراء المعرفة القبلي والبعدي.

تم حساب درجات الطلاب في مقياس مهارات ما وراء المعرفة، وأظهرت النتائج الإحصائية متوسط الفرق في درجات الاختبار القبلي والبعدي لمقياس مهارات ما وراء المعرفة للمجموعة التجريبية إذ بلغ متوسط الفرق (22.53) وبلغ الانحراف (20,78) ولاختبار دلالة هذا الفرق استعمل اختبار "ت" (t- test) لعينتين مترابطتين فكانت قيمة "ت" المحسوبة (6.06) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية البالغة (2) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (62) وهذا يعني أن الفرق بين متوسط المجموعة دال إحصائياً، وبهذا ترفض الفرضية الصفرية الثالثة وتقبل الفرضية البديلة، وجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12)

المتوسط الحسابي وقيمة "ت" المحسوبة والجدولية لدرجات مقياس مهارات ما وراء المعرفة لطلاب المجموعة التجريبية.

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي للفرق	الانحراف المعياري	قيمة "ت"		الدالة الإحصائية
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية قبلية وبعدياً	32	22.53	20.78	6.06	2	دالة عند مستوى دلالة (0.05)

4. الفرضية الصفرية الرابعة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفق استراتيجية التفكير بصوت عال ومتوسط درجات الطلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس مهارات ما وراء المعرفة البعدي.

تم حساب درجات الطلاب في مقياس مهارات ما وراء المعرفة، وأظهرت النتائج الإحصائية وجود فرق بين متوسطي درجات مقياس مهارات ما وراء المعرفة بين المجموعتين التجريبية والضابطة إذ بلغ متوسط درجات مقياس مهارات ما وراء المعرفة لطلاب المجموعة التجريبية (130,31) ومتوسط درجات مقياس مهارات ما وراء المعرفة لطلاب المجموعة الضابطة (113,37) ولاختبار دلالة هذا الفرق استعمل اختبار "ت" (t- test) لعينتين مستقلتين متساويتين فكانت قيمة "المحسوبة" (58.3)، وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية البالغة (2) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (62) وهذا يعني أن الفرق بين متوسطي المجموعتين دال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية، وبهذا ترفض الفرضية الصفرية الرابعة وتقبل الفرضية البديلة، وجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13)

المتوسط الحسابي والتباين وقيمة "ت" المحسوبة والجدولية لدرجات مقياس مهارات ما وراء المعرفة لطلاب المجموعتين التجريبية.

المجموعة	عدد طلاب العينة	المتوسط الحسابي	التباين	قيمة "ت"		الدلالة الإحصائية
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	130,31	730,86	3,85	2	دالة عند مستوى دلالة 0.05
الضابطة	32	113.37	17.01			

ثانياً: تفسير النتائج: Results Interpretation

أظهرت نتائج البحث تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة تاريخ الحضارات القديمة وفق استراتيجية التفكير بصوت عال على طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي، ويعزو الباحث هذا التفوق الى:

- أن استراتيجية التفكير بصوت عال تتيح للمدرس شرح المادة بصورة أكثر تفصيلاً وربطها بالمعلومات السابقة دون الحاجة الى مستلزمات دراسية مكلفة وبما يحقق الأهداف العلمية والتربوية في تدريس مادة التاريخ بالاعتماد على مفردات المنهج المقرر من جهة ومراعاة خصائص النمو العقلية والنفسية للطلاب من جهة أخرى، فان تحقيق التوازن بينهما يساعد على انجاح العملية التعليمية وقد تم ذلك عن طريق عرض المادة وتنظيم وتحليل وتفسير المعلومات العلمية (باستعمال الاستراتيجية التفكير بصوت عال) بما يتناسب ومستوى ادراك الطلاب المعرفي ومرحلة النضج الفكري والنفسي لديهم، لذا تم توظيف مجموعة من الاساليب لتلائم كل درس وحسب طبيعة مادته العلمية وبصورة متسلسلة ومتراكبة معتمدة على المعلومات السابقة لدى الطالب وللاستمرار ببناء البنية المعرفية لديه من جهة وربطها وظيفياً بحياته العملية من جهة ثانية ولان الطبيعة العلمية هي تراكمية البناء وقد ساعد هذا في تنظيم المادة العلمية وفق اجراءات ونشاطات مخططة ومنظمة مسبقاً.

- أن اعتماد استراتيجية التفكير بصوت عال على مبدأ التغذية الراجعة والمشاركة المستمرة بين الطالب والمدرس قد ساعد على ترسيخ بعض المعلومات والمفاهيم الجديدة و تخزينها وتنظيمها بشكل يستفاد منه الطالب عند الامتحان وكذلك جعل عملية التعليم موصولة ومتابعة.

وتتفق نتيجة البحث الحالي مع ما أظهرته عدد من الدراسات السابقة في تفوق استراتيجية التفكير بصوت عال على الطريقة الاعتيادية في معالجة متغيرات اخرى مثل دراسة (النميمي، 2011) ودراسة (الحديدي، 2012).

كما أظهرت نتائج البحث تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة تاريخ الحضارات القديمة وفق استراتيجية التفكير بصوت عال على طلاب المجموعة الضابطة وفي اختبار مهارات ما وراء المعرفة البعدي ويعزو الباحث هذا التفوق الى:

1. جعل الطالب أكثر تركيزاً على العملية التعليمية وإعطائه دوراً إيجابياً من خلال استعمال معلوماته السابقة وخبراته الأولية في تعلم المعلومات اللاحقة والجديدة.
2. تعزيز خبرات الطالب وتطوير قدراته المعرفية أدى إلى تطوير مهارات ما وراء المعرفة، ويتمثل هذا بزيادة المشاركة أثناء درس التاريخ والاهتمام بالمادة العلمية بشكل أفضل واعداد التقارير والاستمتاع بالنشاطات العلمية وهذا ما أكدته نتائج اختبار مقياس مهارات ما وراء المعرفة.
- وان النتائج التي تم التوصل إليها في البحث الحالي تتفق مع دراسة (دراسة الجبوري 2013) من حيث تفوق استراتيجيات تنمية مهارات ما وراء المعرفة على الطريقة الاعتيادية.

الفصل الخامس /الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

1: الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يستنتج الباحث ما يأتي:

- 1- ان تدريس مادة تاريخ باستعمال استراتيجية (التفكير بصوت عال) يزيد التحصيل الدراسي للطلاب أفضل من الطريقة الاعتيادية.
- 2- استعمال استراتيجية (التفكير بصوت عال) في تدريس مادة التاريخ يتطلب من المدرس وقت وجهد أكثر من الوقت والجهد المبذول بالطريقة الاعتيادية.
- 3- تفاعل وتعاون الطلاب الذين درّسوا باستراتيجية (التفكير بصوت عال) أفضل من تفاعل الطلاب الذين درّسوا بالطريقة الاعتيادية.
- 4- استعمال (التفكير بصوت عال) في التدريس ينشط المعرفة السابقة ويولد الإثارة والتشويق للدرس مما يزيد التحصيل الدراسي عند الطلاب.
- 5- أن استعمال استراتيجية (التفكير بصوت عال) في تدريس التاريخ تعالج العديد من المشاكل التربوية مثل الغياب والملل من المادة، وجعل عملية التدريس تنسم بالإثارة والتعاون الايجابي
- 6- هنالك شعور عالٍ بالمسؤولية والاهتمام بالدرس عند طلاب المجموعة التجريبية الذين درّسوا باستعمال استراتيجية (التفكير بصوت عال) من خلال عملية طرح الأسئلة والتفكير المستقل وتبادل الادوار والآراء والافكار بين الطلاب.

2: التوصيات

في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بالاتي:

- 1- ضرورة تضمين مقررات برنامج إعداد مدرسي التاريخ في كليات التربية وكليات التربية الاساسية للاستراتيجيات والطرائق الحديثة في التدريس مثل استراتيجيات ما وراء المعرفة ومنها استراتيجية (التفكير بصوت عال).
- 2- تشجيع وحث مدرسي التاريخ في جميع المراحل التعليمية على استعمال إستراتيجيات ما وراء المعرفة بشكل عام واستراتيجية (التفكير بصوت عال) بشكل خاص في التدريس.

3-مراعاة الخطوات الصحيحة من قبل المدرسين عند استعمال استراتيجيات (التفكير بصوت عال) وتعويد الطلاب على ذلك منذ بداية الفصل الدراسي ليحدد المدرس منذ البداية الأهداف التي يراد الوصول إليها وتحقيقها من خلال الدروس اليومية للمادة.

4-فتح دورات تدريبية لمدرسي التاريخ أثناء الخدمة على كيفية استعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة ومهاراتها في التدريس نظراً لأهميتها في إيصال المعلومات والمهارات والحقائق والمفاهيم بصورة واضحة للطلاب وتنمية تفكيرهم العلمي.

3: المقترحات

في ضوء نتائج البحث الحالي، واستكمالاً له يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

- 1-إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية أخرى كالدراسة الإعدادية.
- 2- إجراء دراسة مماثلة في مادة التاريخ تهدف إلى التعرف إلى اثر استعمال استراتيجيات (التفكير بصوت عال) في التفكير الإبداعي، التفكير الناقد، اكتساب المفاهيم، الاتجاه نحو المادة.
- 3-إجراء دراسة مقارنة بين استراتيجيات (التفكير بصوت عال) وإحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة الأخرى في تحصيل مادة التاريخ واستبقائها.
- 4- إجراء دراسة مقارنة بين إحدى الاستراتيجيات المعرفية وإحدى الاستراتيجيات ما وراء المعرفة في مادة التاريخ ولمراحل دراسية أخرى في متغير التحصيل، التفكير الإبداعي، الاستيعاب.
- 5- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على متغير الجنس.

المصادر:

أ. المصادر العربية:

1. ابو رياش، حسين محمد (2007)، **التعلم المعرفي**، دار المسيرة للنشر للطباعة، عمان.
2. ابو زينة(1992)، فريد كامل. **"الرياضيات، مفاهيمها، وطرق تدريسها"** دار الفرقان للنشر، عمان.
3. بشارة، جبرائيل (1983)، **المنهج العلمي**، دار الرائد العربي، بيروت.
4. بطرس، حافظ بطرس (2010)، **طرق تدريس الطلبة المضطربين سلوكياً أو انفعالياً**، دار المسيرة، عمان.
5. الجامعة المستنصرية(2009)، **المؤتمر العلمي السادس عشر**، العدد الخاص (مجلة علمية محكمة) مجلة كلية التربية، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، بغداد.
6. _____ (2010)، **المؤتمر العلمي الثاني عشر**، مجلة كلية التربية الأساسية، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، بغداد.
7. _____ (2011)، **المؤتمر العلمي الثالث عشر**، مجلة كلية التربية الأساسية، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، بغداد.
8. الجبوري، مجهول حسين(2013)، **أثر استراتيجيتي المعرفة المكتسبة والتفكير بصوت عال في تحصيل مادة الجغرافية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي وتنمية تفكيرهم العلمي**، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية، جامعة بغداد.
9. جرادات، عزت وآخرون (2008)، **التدريس الفعال**، دار صفاء، عمان.
10. الجمل، علي احمد(2005)، **تدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين**، مطبعة عالم الكتب، القاهرة.
11. جمهورية العراق، وزارة التربية (2008)، **تأريخ الحضارة العربية الإسلامية**، ط8، مطبعة النديم، العراق.

12. الحريري، رافدة (2011)، **الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس**، دار المسيرة، عمان.
13. حلاق، حسان (2006)، **طرائق ومناهج التدريس والعلوم المساعدة وصفات المدرس الناجح**، دار النهضة العربية، بيروت.
14. حمدان محمد زياد (1997)، **نظريات التعلم، تطبيقات علم نفس التعلم في التربية**، دار التربية الحديثة، دمشق.
15. حنا، عزيز داود وأنور حسين، عبد الرحمن (1990): **مناهج البحث التربوي**، دار الحكمة، بغداد.
16. الحيلة، محمد محمود (2003)، **طرائق التدريس واستراتيجياته**، ط3، دار الكتاب الجامعي، الإمارات المتحدة.
17. دروزه، أفنان نظير، (1995)، **اثر تنشيط الاستراتيجيات الفوق معرفية على مستوى التذكر والاستيعاب القرائي**، (مجلة جامعة النجاح للأبحاث)، (المجلد الثالث)، (العدد 9).
18. دعمس، مصطفى نمر (2009) **إعداد وتأهيل المعلم**، دار عالم الثقافة، عمان.
19. الدليمي، إحسان عليوي والمهداوي، عدنان محمود (2005)، **القياس والتقويم في العملية التعليمية**، ط2، مكتبة أحمد الدباغ للطباعة، بغداد.
20. الزويبي، عبد الجليل وآخرون (1981)، **الاختبارات والمقاييس النفسية**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دار الكتب للطباعة، الموصل، العراق.
21. زيتون، عايش (2007)، **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**، ط1، دار الشروق، الاردن.
22. السالم، فيصل، والمرعي توفيق (1980): **قاموس التحليل النفسي**، الكويت.
23. السخاوي، محمد بن عبد الرحمن (ت 902 هـ)، (1963)، **الإعلان بالتوبيخ لمن ذم التاريخ**، تحقيق فرائد روزنثال، منشورات مكتبة المثنى، بغداد.
24. سعادة، جودت احمد (2006)، **تدريس مهارات التفكير**، دار الشروق، عمان.
25. السليتي، فراس محمود مصطفى (2008)، **استراتيجيات التعلم والتعليم - النظرية والتطبيق**، عالم الكتب الحديث، عمان.
26. السيد، جيهان كمال محمد وصبري عبد الحميد (2007)، **استراتيجيات حديثة لتدريس الدراسات الاجتماعية داخل الصف الدراسي**، دار الكتاب، عمان.
27. الصمادي، عبد الله والدارييع، ماهر (2006)، **القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق**، مركز يزيد، عمان.
28. الطائي، أحمد نعمة رسن (2011)، **تقويم كتاب تأريخ القديمة للصف الاول المتوسط في ضوء أهداف المادة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية أبن رشد، جامعة بغداد.
29. الظاهر، زكريا محمد (2000)، **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط2، دار الثقافة للنشر، عمان.
30. عبد السلام، مصطفى عبدالسلام (2001)، **الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم**، دار الفكر العربي، القاهرة.
31. العبيدي، علي صالح محمد علي (2010)، **دراسة تقويمية لأسئلة كتب التاريخ للمرحلة الابتدائية في ضوء أهداف المادة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية أبن رشد، جامعة بغداد، بغداد.
32. العبيدي، عبد الله احمد (2004)، **دلالات الصدق والثبات لاختبار دانيلز**، حولية أبحاث الذكاء والقدرات العقلية، العدد (1)، بغداد.
33. العزاوي، رحيم يونس كرو (2008)، **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، دار دجلة، عمان.
34. عطية، محسن علي (2010)، **استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء**، دار المناهج للنشر، عمان.
35. علام، صلاح الدين محمود (2000)، **القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة)**، دار الفكر العربي، القاهرة.

36. عودة، أحمد سليمان(1998)، **القياس والتقويم في العملية التعليمية**، ط2، دار الأمل، إربد، الاردن.
37. غباري وأبو شعيرة، ثائر احمد وخالد محمد، (2010)، **سيكولوجية التعلم وتطبيقاته الصفية**، مكتبة المجتمع العربي، عمان.
38. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2003)، **كفايات التدريس - المفهوم- التدريب- الاداء**، دار الشروق، عمان.
39. _____ (2004)، **كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق**، دار الشروق، عمان.
40. الفقي، عبد الله إبراهيم (2011)، **التعليم المدمج - التصميم التعليمي للوسائط المتعددة - التفكير الابتكاري**، دار الثقافة، عمان.
41. الكبيسي، عبد الواحد حميد(2007)، **القياس والتقويم تجديديات ومناقشات**، دار جرير للنشر، عمان.
42. محمد، زبيدة محمد قرني (2004)، **فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي والتغلب على صعوبات تعلم المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، مجلة كلية التربية، العدد السادس والخمسون . سبتمبر، جامعة المنصورة، مصر.
43. محمود، صلاح الدين عرفه(2006)، **مفاهيم المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة**، عالم الكتب، القاهرة.
44. مرعي والحيلة، توفيق أحمد ومحمد محمود (2009)، **المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها**، ط7، دار المسيرة، عمان.
45. المفتي والوكيل، محمد أمين وحلمي (1987)، **أسس بناء المناهج وتنظيمها**، مكتبة دار الزمان، بيروت.
46. النبهان، موسى (2004)، **أساليب القياس في العلوم السلوكية**، دار الشروق، عمان.
47. النجار، نبيل جمعه صالح(2010)، **القياس والتقويم منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجية Spss**، دار الحامد، عمان.
48. الهاشمي والدليمي، عبد الرحمن وطه علي حسين(2008)، **استراتيجيات حديثة في فن التدريس**، دار الشروق، عمان.
49. الهاشمي والعزاوي، عبد الرحمن وفائزة محمد (2009)، **الاقتصاد المعرفي وتكوين المعلم**، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات.
50. هندي وهشام، صالح ذياب عامر عليان(1999)، **دراسات في المناهج والأساليب العامة**، ط7، دار الفكر، عمان.
51. الوكيل، حلمي وحسين، بشير محمود (1990)، **الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى**، مكتبة الفلاح، الكويت.

ب. المصادر الأجنبية:

- 46- Anastasi, Susan urpina, (1997): **Psychological testing**, by prentice Hall, Inc. New Gersey.
- 47- Brown, F, **GMeasuring class room achievement holt**, Rinehart and Winston, Inc, New York, 1989
- 48 . Dorothy and others ,Grand and Others , (1989): **To dayselementary social studies harbert row**, London. Py.
- 49- Oliver ,A. **CurriculumImprovement**.New York, Harper and Row , 1977.
- 50 .Flavell, J: **Metacognitive aspects of problem – solving**. In L. 1976
51. Gagne, Robert, M.& Briggs, Leslie L.(1979).**Prinicples of instructional Design** , 2nd. ed. NewYork Holt Rinehart and Winston.
- 52 .Webester, H "**International dictionary of English history**" Chicago Merriam, No.3. 1981

أثر استراتيجية التفكير بالمقلوب في تحصيل مادة الجغرافية وتنمية التفكير الابداعي

لدى طالبات الصف الخامس الادبي

أ.م.د محمد حميد مهدي المسعودي

أ.د. عباس عبيد حمادي

الباحثة. مريم اياد درويش التميمي

جامعة بابل / كلية التربية الاساسية

altememymaryam@gmail.com

الملخص

يهدف البحث الحالي التعرف على "أثر استراتيجية التفكير بالمقلوب في تحصيل مادة الجغرافية وتنمية التفكير الابداعي لدى طالبات الصف الخامس الادبي" واختارت الباحثة قصدياً (اعدادية الخنساء) الواقعة في مركز الحلة، التابع لمحافظة بابل، واختارت شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية البالغ عدد طالباتها (25) طالبة وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة البالغ عدد طالباتها ايضاً (25) وأجرت الباحثة تكافؤ بين طالبات المجموعتين في المتغيرات الاتية (العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور، التحصيل الدراسي للوالدين، درجات مادة الجغرافية في اختبار نهاية السنة للعام الدراسي (2014.2015) وصاغت الباحثة (115) هدفاً سلوكياً للموضوعات التي ستدرس في اثناء مدة التجربة واعدت خططاً يومية لتدريس مجموعتي البحث واعدت الباحثة اختباراً تحصيلي بعدي تألف من (50) فقرة اختبارية، وتم تطبيق الاختبار في يوم الاحد 10 / 1 / 2016 واعتمدت الباحثة اختبار السيد خير الله لقياس قدرة التفكير الابداعي، وتم تطبيق الاختبار قبل البدء بالتجربة في يوم الاربعاء 2015/10/14 وبعد انتهاء التجربة في يوم الثلاثاء 2016 / 1 / 5، كما استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية الاتية: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي (2)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل سبيرمان، ومعادلة معامل الصعوبة والتمييز، ومعادلة فعالية البدائل الخاطئة، وبعد تحليل النتائج احصائياً توصلت الباحثة الى تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية التفكير بالمقلوب على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

الكلمات المفتاحية (الطالبات، التفكير بالمقلوب، التفكير، الجغرافية، الاستراتيجية)

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث

مازال نظامنا التعليمي بعيداً عن مواكبة الاهتمام العالمي في موضوع التفكير فلم يدرس تعليم التفكير كدرس مستقل او مدمج مع المناهج الدراسية على الرغم من اهمية تنمية التفكير، لذا تجد التعليم في بعض مدارسنا، لايزال ضعيفاً في طرائقه وأساليبه، ولا ينمي التفكير لدى الطلبة، ويعاني الكثير من المشاكل التي تمنعه من مجاراة أبسط مظاهر التقدم العلمي الحاصل في العالم (العيسوي ، 2014: 13). عند إثارة مشكلة ضعف تحصيل الطالبات في مادة الجغرافية يتبادر الى الذهن سريعاً وجود عائق في دراستها، لكن ليس لطبيعة المادة بحد ذاتها، وإنما يرجع الى استعمال الطرائق التدريس التقليدية، اذ تجد بعض المدرسين يكتفون بطرائق تدريسية تلقوها في دراستهم أو تدربوا عليها إبان مدة إعدادهم للعمل في هذا الميدان المهم، لخوفهم من تجريب كل جديد لا يعرفونه أو لوجود نقص في دافعيّتهم نحو تطوير أدائهم متجاهلين أن طرائق التدريس تتطور بتطور معرفة الإنسان ويتطور تقنيات التعليم وحاجات المجتمع المعقدة والمتزايدة، والمدرسين الذين لا تستهويهم أساليب التدريس الحديثة سرعان ما يصبحون أسيري طرائق التدريس التقليدية، وهذا انعكس بشكل سلبي على مستوى الطلبة ويتضح مما سبق أن سبب

ضعف تحصيل الطالبات يعود الى عزوف اغلب المدرسات عن اتباع الطرائق التدريسية الحديثة التي تساعد بدورها في رفع تحصيل الطالبات في مادة الجغرافية، لذا عمدت الباحثة الى تجريب طرائق تدريس جديدة لعلها تسهم في تخفيف عبء هذه المشكلة، لذلك طرحت استراتيجية التفكير بالمقلوب في تدريس مادة الجغرافية الطبيعية لدى طالبات الصف الخامس الادبي لان مدارسنا بحاجة الى تطبيق استراتيجيات حديثة من اجل رفع مستوى التحصيل الدراسي وتنمية تفكير الطلبة ومساعدتهم على كيفية أستيعاب المعلومات وتطبيقها.

وبناء على ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي بالسؤال الأتي.:

- ما أثر استراتيجية التفكير بالمقلوب في تحصيل مادة الجغرافية وتنمية التفكير الابداعي لدى طالبات الصف الخامس الادبي؟
ثانياً: أهمية البحث

يمثل المنهج مجالاً خصباً لتنمية مهارات الطلبة ومساعدتهم على حل مشكلاتهم وتدريبهم على اسلوب التفكير السليم والارتقاء بمستوى تفكير اعلى، فهم محور العملية التعليمية وجوهرها، وتعمل البيئة على تنمية افكارهم وميولهم وتوفير لهم الفرص والامكانيات المتعددة (الدمرداش ومنير، 1972:138). ومن بين المناهج منهج المواد الاجتماعية التي تعمل على اعداد الانسان القادر على تطوير مجالات الحياة الحياة كافة، فلها منزلة واضحة في المناهج الدراسية لما لها من أهمية واثر فعال في إعداد الأجيال ثقافياً وعلمياً ومهنياً، لجعلهم أعضاء نافعين لمجتمعهم ولأمتهم ولل البشرية عامة(الصائغ، 2014: 7).أذ ان لمواد الاجتماعية تتناول المعلومات والحقائق والمبادئ والمفاهيم والقيم بأسلوب يعتمد على الاختيار والتبسيط والتعديل في ضوء اهداف محددة لتلائم مستوى الطلبة ومشكلات مجتمعهم في المراحل الدراسية المختلفة (سعد ، 1990: 55).ومن بين المواد الاجتماعية منهج الجغرافية الذي يعد جزءاً مهماً وفاعلاً من مناهج المواد الاجتماعية فهي علم كثير الدقة والاتساع وذات منفعة علمية تجمع بين متطلبات العلوم الطبيعية والانسانية ، ويهدف تدريسها الى تزويد الطلبة بالمعلومات والحقائق والمفاهيم والمهارات الجغرافية المتنوعة التي تمكنهم من التعرف على طبيعة العالم الذي نعيش فيه (الالوسي، 2005: 8). ولتوصيل محتوى المادة إلى الطلبة بصورة جيدة لابد من اتباع طرائق تدريس مناسبة يتم من خلالها تنظيم خطوات عملية التعليم وصولاً إلى أهداف الدرس بأفضل السبل العلمية الممكنة، إذ لا يتم تحقيق أهداف الدرس إلا باستعمال الطريقة المناسبة في إيصال المعلومات والمعارف إلى الطلبة بشكل جيد، بناء على ذلك فإن استراتيجية التدريس تتعلق بالطريقة التي يقدم بها المحتوى في البيئة التعليمية وهي تتضمن مدى الفهم والتتابع في المواقف التي تزيد الخبرة التعليمية. (بودي ومحمد، 2012: 19).

وذلك يتطلب التدريس باستراتيجيات حديثة باختلاف صورها وانواعها تعد من وسائل الاتصال الحقيقية الحاملة لرسالة التعلم والتعليم سواء كان محتوى هذه الرسالة معرفياً او مهارياً او وجدانياً، والاستراتيجية متنوعة بتنوع الاهداف التعليمية المراد تحقيقها ولذا فان مسؤولية المدرس هي اختيار الاستراتيجية والطريقة التي سوف يستخدمها مع طلبته. (قطامي، 2013: 52).
فالتحصيل الدراسي هو مستوى محدد من الانجاز والبراعة في العمل يقاس من قبل المدرسين والاختبارات المقررة لمستوى الطلبة، مما يساعد على كشف مستواهم الدراسي في انجاز ما يؤكله اليهم بخصوص المادة الدراسية (السبيعي، 2008:8). ويعد الاهتمام بالتفكير الابداعي لدى الطلبة ضرورة تفرضها طبيعة هذا العصر، فالتقدم العلمي والتقني المعاصر والانفجار المعلوماتي الهائل، والتزايد السريع لاستعمال تطبيقات المعرفة الانسانية، يعد من نتائج الابداعات البشرية وهذا اكبر دليل على الدور الذي يؤديه التفكير والابداع في رقي المجتمعات البشرية (الفريحات، 2012: 80). لذا فان اتباع استراتيجية بنائية حديثة وفق مسارات معينة في التدريس يقوم بها كل من المدرس والطالب بشكل متتابع يسهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي وتحقيق الاستيعاب وتنمية مهارات الاستدلال والتحليل والتطبيق والقدرة على تنمية مهارات التركيب وتنظيم الحقائق والمعلومات ومعالجتها. (البرقعاوي، 2014:33).

وتعد استراتيجية التفكير بالمقلوب من الاستراتيجيات البنائية الحديثة التي تمد الطلبة بأفاق تعليمية واسعة ومتنوعة تساعد على تنمية مهاراتهم العقلية وتدريبهم على اساليب الابتكار واستعمال بدائل عند طرح الافكار ومعالجتها، فضلاً عن ذلك تسهم في اثارة معظم حواس الطلبة في اثناء العملية التدريسية وتجعلهم اكثر انتباهاً، اذ انها تعتمد على توليد الافكار وتنمية روح الحماس والابداع والمشاركة الفعلية في التدريس واتاحة الفرص للكشف عن طاقاتهم الابداعية الكامنة لانها تمنح الطالب والمدرس الحرية في اثناء التدريس ويؤدي الى زيادة مساحة الاتصال والتواصل بين المدرس والطالب. (المعموري، 2014: 14).

اذ تقوم هذه الاستراتيجية في الاصل على وضع الطلبة امام موقف جديد وهذا يساعد على تنشيط عملية التفكير وتزيد من قدراته المعرفية والتحصيلية لانها تنظر الى المواهب الابتكارية بوضوح وزيادة قدراتهم العقلية وتفاعلهم مع المادة للوصول الى الرغبة في دراستها. (عطية، 2009: 227).

لذا ترى الباحثة ان تفعيل استراتيجية التفكير بالمقلوب كأداة تزيد من القدرات المعرفية والتحصيلية وتنشيط التفكير الابداعي ومحفزاته مما يساعدنا على معرفة مواطن الضعف والقوة في تدريس الجغرافية، مما قد يسهم في تحسين الاستراتيجيات والطرائق والاساليب التدريسية الكفيلة في رفع مستوى تدريس الجغرافية في المرحلة الاعدادية، وان معرفة هذه الاستراتيجية في تدريس الجغرافية يتطلب القيام بنشاطات واجراءات فعلية وحيوية في تطوير مستوى تفكير الطالبات ومن ثم تطبيقها في المواقف التعليمية الصفية الجديدة.

ومن هنا تأتي أهمية إعطاء طالبات الصف الخامس الأدبي قدرا من الأنفتاح وأعتداد النفس الذي يؤثر إيجابيا في تمكين الطالبات من الخلق والأبداع، فسن المرحلة الاعدادية وما بعدها موازي لمرحلة التفكير المجرد اي أننتقال المراهق في الأعتداد على الخبرات المباشرة وعلى القدرة في تطوير الأشياء والمواقف وترتيبها اذ يمكنه من التعامل مع الحاضر والماضي والمستقبل (الجمعة، 2011: 17).

ثالثاً: هدف البحث

يهدف البحث الحالي الى معرفة:

1. أثر استراتيجية التفكير بالمقلوب في تحصيل مادة الجغرافية لدى طالبات الصف الخامس الادبي.
2. أثر استراتيجية التفكير بالمقلوب في تنمية التفكير الابداعي في مادة الجغرافية لدى طالبات الصف الخامس الادبي.

رابعاً: فرضيتا البحث

1. ليس هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن الجغرافية الطبيعية بأستراتيجية التفكير بالمقلوب ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في التحصيل.
2. ليس هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن الجغرافية الطبيعية بأستراتيجية التفكير بالمقلوب ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في تنمية التفكير الابداعي.

خامساً: حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على:

1. عينة من طالبات الصف الخامس الادبي في المدارس الاعدادية النهارية التابعة الى المديرية العامة لتربية محافظة بابل (المركز).
2. المدارس الاعدادية للبنات في مركز محافظة بابل.

3. الموضوعات الواردة (الفصل الاول والثاني والثالث) من كتاب الجغرافية الطبيعية المقرر تدريسها للصف الخامس الادبي في العراق.

4. الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي (2015 . 2016).

سادساً: تحديد المصطلحات وتعريفها

اولاً: الاثر

عرفه (ابراهيم) بأنه

" قدرة العامل موضوع الدراسة على تحقيق نتيجة ايجابية، لكن اذا انتقلت هذه النتيجة ولم تحقق، فأن العامل قد يكون من الاسباب المباشرة لحدوث تداعيات سلبية " (ابراهيم، 2009: 30).

التعريف الاجرائي:.

التغير الذي سيحدثه استعمال استراتيجية التفكير بالمقلوب في التحصيل وتنمية التفكير الابداعي لطالبات الصف الخامس الادبي في مادة الجغرافية الطبيعية.

ثانياً: الاستراتيجية

عرفها (Schunk) بأنها

" خطط موجهة لأداء المهمات بطريقة ناجحة، وأنتاج نظم لخفض مستوى التشتت بين المعرفة الحالية للفرد والاهداف التي يرغب في تحقيقها" (Schunk,2000, p: 123).

التعريف الاجرائي:.

مجموعة من الفعاليات والاجراءات والممارسات التي تتبعها الباحثة في تدريس طالبات الصف الخامس الادبي في مادة الجغرافية الطبيعية.

رابعاً: التفكير بالمقلوب

عرفه (عطية) بأنه

" استراتيجية تقوم على وضع الطالب امام موقف وجذب انتباهه عليه وملاحظته بدقة ثم حثه على تخيل عكس الموقف او الصورة وتصور ما يحصل لو حصل العكس". (عطية، 2009: 227).

التعريف الاجرائي:.

هي احدى الاستراتيجيات التي تعمل على تنشيط الذهن وتمينه لتوليد الافكار الابداعية لتمكن طالبات المجموعة التجريبية لان ينظرن الى الظاهرة مجردة من اسبابها او عكس اسبابها اي عرضها بصورة متناقضة (مقلوبة) لعرض الموضوعات الجغرافية على شكل مشكلات تتحدى تفكيرهن للتوصل الى فهم اكبر للموضوعات.

خامساً: التحصيل

عرفه (البابي واحمد) بأنه

" مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات معينة في موضوع معين مقاساً بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي (البابي واحمد، 2013: 34).

التعريف الاجرائي:.

الدرجات التي تحصل عليها طالبات عينة البحث في الاختبار التحصيلي الذي اعدته الباحثة بعد دراستهن لمادة الجغرافية الطبيعية في التجربة.

سادساً: الجغرافية

عرفها (ابوعيانة) بأنها

"علم حيوي ومتطور يدرس بمفهومه الحديث العلاقة بين الانسان والبيئة ومدى التفاعل بينهما والصور الناجمة عن هذا التفاعل " (ابوعيانة، 2014: 9).

التعريف الاجرائي:.

مجموعة من الحقائق والمفاهيم والافكار الجغرافية التي تخص الظواهر الطبيعية والبشرية والتي تتضمن الفصول (الاول والثاني والثالث) الخاضعة لتجربة البحث من كتاب الجغرافية الطبيعية المقرر تدريسه للصف الخامس الادبي. (2015/2016).

سابعاً: التنمية

عرفها (فليه واحمد) بأنها

" تعني انبثاق ونمو كل الامكانيات، والطاقات الكامنة في كيان معين وبشكل كامل وشامل ومتوازن سواء كان هذا الكيان هو فرد او جماعة او مجتمع " (فليه واحمد، 2004: 136).

التعريف الاجرائي:.

الزيادة الحاصلة في كم المعلومات وكيفية، اللازمة لرفع قدرة طالبات (عينة البحث) على استعمال المعالجة الرمزية للكلمات، والجمال نتيجة تقدم مستوى التفكير عندهن وخاصة (الابداعي).

ثامناً: التفكير الابداعي

عرفه (البرقعاوي) بأنه

" عملية تساعد الفرد ليصبح اكثر حساسية للمشكلات وادراك جوانب النقص والثغرات في المعرفة والمعلومات وتحديد مواطن الصعوبة والبحث عن حلول او التنبؤ بها وصياغة الفرضيات القديمة واختبارها واعادة صياغتها او تعديلها من اجل الوصول الى نتائج جديدة تفيد الآخرين " (البرقعاوي، 2014: 54).

التعريف الاجرائي:.

الدرجة الكلية التي يحصلون عليها الطالبات لأجابتهن على فقرات المقياس المستعمل في هذه الدراسة.

تاسعاً: الصف الخامس الادبي

هو الصف الثاني من صفوف المرحلة الاعدادية التي تلي المرحلة المتوسطة ووظيفتها الاعداد للحياة العملية والدراسة الجامعية.

الفصل الثاني

أطار نظري ودراسات سابقة

النظرية البنائية

مفهوم النظرية البنائية

هي احدى نظريات التعلم المعرفي التي تعمل على تشجيع المشاركة النشطة والتفاعل الفعال بين المدرس والطالب فهي تركز على الانشطة التي تتطلب المناقشات والمناظرات والتخاطب فردا الى فرد وغيرها من الانشطة التي تشجع على التعلم (الغانمي، 2014: 22).

ما وراء المعرفة**مفهوم ما وراء المعرفة**

ان الجذور التاريخية لهذه المفهوم قد ترجع الى سقراط واسلوبه في الحوار والجدل ثم الى افلاطون حيث قال " حينما يفكر العقل فانما هو يتحدث الى نفسه "فمراقبة الفرد لتفكيره واندماجه في عمليات التفكير يطلق عليها عمليات ما وراء المعرفة او التفكير في التفكير او التفكير فوق المعرفي(عفانة ونائلة، 2009: 267).

التفكير

ان الاهتمام بموضوع التفكير قديم قدم الانسان ذاته، اذ يتطلب دائماً استعمال العقل للتكيف مع البيئة بمتغيراتها والتي شكلت على مر الزمان تحديات كبيرة، كان على الانسان دوماً ان يتمكن من مواجهتها حتى يضمن لنفسه البقاء واستمرار الحياة، وليس ادل على ذلك من الاديان السماوية قد حثت على استعمال العقل والتدبر في خلق الله، والاستدلال عليه وعلى عظمتة وقدرته بشتى الوسائل والطرق العقلية الممكنة، ولم تضع قيوداً على ذلك. (ابوجادو ومحمد، 2007: 26).

استراتيجية التفكير بالمقلوب

تقوم هذه الاستراتيجية في الاساس على وضع الطلبة في موقف يجعلهم في حالة من عدم التوازن الامر الذي ينشط ذهنهم في عملية التفكير للبحث في حل واعادة التوازن لان حالة عدم التوازن هذه تعد امراً ضرورياً ولازماً من لوازم تنشيط التفكير والحصول على منتجات فكرية غير تقليدية (عطية، 2009: 227). وتعد هذه الاستراتيجية احدى استراتيجيات التفكير بالمقلوب، لان الذهن يفكر بطريقة مختلفة او غير مألوفاً ومجرد التفكير بأسلوب غير مألوفاً يخطر الفكر في الابداع والخلق ومن هنا يمكن ملاحظة العلاقة بين الابداع والتفكير بالمقلوب والتي تمثل عملية ذهنية نشيطة تتطلب قدرات ذهنية عالية الكفاءة والفعالية وخصوصاً في ايجاد الافكار غير الاعتيادية (المعموري، 2014: 46).

خطوات استراتيجية التفكير بالمقلوب

- 1- جذب انتباه الطلبة على شيء معين في البيئة، أو موقف معين بأحد اساليب الاثارة القوية، وحث الطلبة على مشاهدة الموقف أو الظاهرة بدقة، ، والتفكير الدقيق، في خصائصها، وما يتصل بكيفية حدوثها، والبدائل الممكنة لحدوثها.
2. حث الطلبة على قلب الاشياء أو عكسها، أو عكس أسباب الحدث، ثم استنتاج ما يحصل لو كان الأمر معكوساً، في هذه الخطة تعزز عمليات التفكير، وينشط التساؤل عند الطلبة حتى يصلوا إلى افكار جديدة.
3. تجميع الافكار التي تولدت من عمليات التفكير بالمقلوب ومناقشتها مناقشة جماعية بين الطلبة والمدرس وصولاً الى الاستنتاجات والمسوغات التي تتعلق بالظاهرة المطروحة وأسبابها. (عفانة ونائلة، 136:2007) (زاير وآخرون، 2014: 325).

دور المدرس في استراتيجية التفكير بالمقلوب

1. موجه ومرشد وطراح للموضوعات لأثارة انتباه الطلبة وتشجيعهم على التساؤل.
- 2- منظم للبيئة الصفية لإحداث التفاعل المرموق.
- 3-مساعد في اعطاء معلومات إضافية للمتعلمين لحل التناقض الناتج عن الموقف التعليمي (عفانة ونائلة، 2007، 137).

دور الطالب في استراتيجية التفكير بالمقلوب

- ترى الباحثة ان دور الطلبة في هذه الاستراتيجية حيوي وفعال عند تطبيق خطواتها واجراءاتها فهي تساعد على:
- 1-زيادة وعي الطالب بما يريد ان يتعلم.
 - 2- الارتفاع بمستوى التفكير وتنشيط الحواس ذهنياً.

- 3- تشجع الطلبة على المشاركة الفعالة لان عملية القلب او عكس الحدث تكون على شكل سؤال يصوغه المدرس ويوجهه الى الطلبة فيتحقق بذلك اشراك جميع الطلبة في كل موقف تعليمي.
- 4- تساعد الطلبة في جمع اكبر قدر من الافكار عن موضوع محدد وخلال مدة زمنية قصيرة نسبياً.
- 5- ان يشعر الطلبة بالحيوية والنشاط والحرية في التعبير عما يدور في ذهنهم من افكار.
- 6- ان هذه الاستراتيجية تثير انتباه الطلبة وتساعدهم على تكوين بيئة صفية يكون فيها الطالب حيوي ونشط ومتفاعل.

التفكير الابداعي

حاول الكثير من العلماء والباحثين تعريف الابداع من منطلقات متعددة ففي الوقت الذي ينظر اليه بعضهم على انه الاستعداد او القدرة على انتاج شيء جديد، او انه عملية يتحقق من خلالها الانتاج وايجاد حل جديد لمشكلة ما، نرى ان بعضهم الاخر يرى انه وحدة متكاملة لمجموعة العوامل الذاتية والموضوعية التي تؤدي الى تحقيق انتاج جديد واصيل، وله قيمة من جانب الفرد او الجماعة، وانه يمثل بصورة عامة عملية ايجاد حلول جديدة للافكار والمشكلات والمناهج (اشتية، 2002: 19).

الدراسات السابقة

أ. دراسات عراقية

1. دراسة (المعموري 2014)

(فاعلية التفكير بالمقلوب في التحصيل والتذوق الادبي لدى طالبات الصف الخامس الادبي في مادة البلاغة)

اجريت هذه الدراسة في العراق، جامعة بابل، كلية التربية الاساسية، ورمت الدراسة الى معرفة (فاعلية التفكير بالمقلوب في التحصيل والتذوق الادبي لدى طالبات الصف الخامس الادبي في مادة البلاغة) ولتحقيق هدف البحث اختارت الباحثة اعدادية الخنساء عشوائياً، وبالطريقة العشوائية اختارت شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية البالغ عدد طالباتها (23) وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة البالغ عدد طالباتها (23) طالبة، اجرت الباحثة تكافؤ بين طالبات المجموعتين في متغيرات (العمر الزمني للطالبات ن درجات مادة اللغة العربية في اختبار نصف السنة للعام (2013.2014) والتحصيل الدراسي للوالدين)، واستعملت الباحثة الوسائل الاحصائية (معادلة الاختبار التائي، مربع كاي، معامل ارتباط بيرسون، معامل الصعوبة والتميز)، وتوصلت الباحثة الى تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في التحصيل والتذوق الادبي (المعموري ن 2014: س - ع).

2. دراسة (الموسوي 2014)

(اثر استراتيجيتي المتشابهات والتفكير بالمقلوب في اكتساب المفاهيم الجغرافية وتنمية التفكير الابداعي لدى طلاب الصف الاول متوسط)

اجريت هذه الدراسة في العراق، جامعة بغداد، كلية التربية، ورمت الدراسة الى معرفة اثر استراتيجيتي المتشابهات والتفكير بالمقلوب في اكتساب المفاهيم الجغرافية وتنمية التفكير الابداعي لدى طلاب الصف الاول متوسط ولتحقيق هدف البحث اختار الباحث العينة بصورة عشوائية بلغ حجمها (118) طالباً واختار بصورة عشوائية شعبة (أ) بواقع (36) لتمثل المجموعة التجريبية وشعبة (ج) بواقع (41) طالباً لتمثل المجموعة التجريبية الثانية وشعبة (ي) بواقع (41) طالب لتمثل المجموعة التقليدية وجرى الباحث تكافؤ بين مجموعتي البحث في المتغيرات (العمر الزمني للطلبة، اختبار المعرفة السابقة لمادة الجغرافية، اختبار التفكير الابداعي، التحصيل الدراسي للوالدين، اختبار الذكاء) واستعمل الباحث الوسائل الاحصائية (تحليل التباين الاحادي، مربع كاي، معادلة سهولة وصعوبة الفقرة، معامل تمييز الفقرة، فعالية البدائل الخاطئة، معامل ارتباط

بيرسون) وتوصل الباحث الى تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم والتفكير الابداعي. (الموسوي، 2014:ذ_ ز).

ب . دراسة اجنبية

دراسة (Kawghan , 2014)

(استخدام طريقة التعلم المعكوس في تدريس تاريخ العالم)

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية، جامعة فيجن، ورمت الدراسة الى معرفة استخدام طريقة التعلم المعكوس في تدريس تاريخ العالم ولتحقيق هدف الدراسة اختارت الباحثة عينة عشوائية بلغ حجمها (89) طالب وطالبة واعتمدت الباحثة ادوات الدراسة مجموعة من الاختبارات المتنوعة الخاصة بالخرائط والصور التاريخية في معلوماتها وبياناتها واستعملت الباحثة المعالجات الاحصائية المناسبة ومنها (تحليل التباين الثنائي، الانحرافات المعيارية، الاوساط الحسابية) واطهرت الدراسة النتائج الاتية:.

1. ان استعمال طريقة التعلم المعكوس في تدريس التاريخ مجدي وذات اثر فعال.
2. تبين استعمال الخرائط والصور بين نتائج الطلبة حيث كانت الخرائط اكثر اهمية من الصور (kawghan,2014 p:312) 317 _).

ثانياً: مؤشرات ودلالات عن الدراسات السابقة

فيما يأتي بيان ببعض المؤشرات والدلالات عن الدراسات السابقة من حيث اوجه الشبه والاختلاف:

1. المكان: تبينت الدراسات السابقة من حيث مكان اجرائها، فمنها ما اجري في العراق مثل (المعموري 2014) (الموسوي 2014) (مرزوك 2012)، و(الزين 2015) (هارون ومحمد 2015) في السعودية (المجالي ورائد) في الاردن، و(عمر 2012) في غزة، ودراسة (كوغان 2014) في الولايات المتحدة الامريكية.
2. المرحلة الدراسية: اختلفت الدراسات السابقة في المرحلة الدراسية التي طبقت عليها التجربة فمنها ما اجري في المرحلة الجامعية كما في دراسة (الزين 2015) (هارون ومحمد 2015)، ودراسة (المعموري 2014) (عمر 2012) (المجالي ورائد 2012) (مرزوك 2012) على المرحلة الاعدادية، و(الموسوي 2014) على المرحلة المتوسطة.
3. العينة: تبينت العينات المستعملة في الدراسات السابقة في اعدادها فكانت (118) طالباً في دراسة (الموسوي 2014) (115) طالباً في دراسة (هارون ومحمد 2015) و(98) في دراسة (المجالي ورائد 2014) و(89) في دراسة (كوغان 2014) و(84) في دراسة (عمر 2012) و(77) في دراسة (الزين 2015) و(68) في دراسة (مرزوك 2012) و(23) في دراسة (المعموري 2014).
4. المنهجية: إن الدراسات السابقة كانت جميعها من ناحية منهجية البحث تجريبية.
5. المادة الدراسية: تنوعت المواد الدراسية بتنوع الدراسات ومتغيراتها المستقلة والتابعة منها ما تناولت مادة الجغرافيا كدراسة (عمر 2012) (المجالي ورائد 2012) (مرزوك 2012) (الموسوي 2014) ودراسة تناولت مادة البلاغة (المعموري 2014) ودراسة تناولت مادة التاريخ (كوغان 2014).
6. ادوات الدراسة: اختلفت الدراسات السابقة من حيث اداة بحثها فدراسة (الزين 2015) (هارون ومحمد 2015) اعتمدت (الاختبار التحصيلي، اختبار التنوع الادبي) اما دراسة (عمر 2012) (مرزوك 2012) اعتمدت (اختبار التحصيل . اختبار التفكير الابداعي) اما دراسة (المجالي ورائد 2012) اعتمدت (اختبار التفكير الابداعي) أما دراسة (الموسوي 2014) اعتمدت (اختبار اكتساب المفاهيم واختبار التفكير الابداعي) ودراسة (كوغان 2014) اعتمدت الاختبار التحصيلي.

7. الوسائل الاحصائية.: ويمكن تلخيص الوسائل الاحصائية التي تم استعمالها فيما يأتي (تحليل التباين الاحادي، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، معامل ارتباط بيرسون، معامل صعوبة وسهولة الفقرة، قوة تمييز الفقرة، فعالية البدائل الخاطئة، معادلة سبيرمان . براون، مربع كاي، معامل كوهيت).
8. النتائج.: توصلت الدراسات السابقة جميعها الى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث

اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي لتحقيق هدفها البحث، كونه اكثر المناهج العلمية ملائمة لإجراءات البحث الحالي، ولان هذا المنهج يتميز عن المناهج الاخرى فالباحث من خلاله يستطيع معرفة اثر المتغير المستقل على النتيجة (المتغير التابع)(بن هويل، 2013:6).

ثانياً: التصميم التجريبي

يجب على الباحث قبل اجراء اي دراسة اختيار تصميم تجريبي مناسب لاختبار صحة النتائج المستنبطة من فروضه، فالتصميم هو التخطيط الذي يعده الباحث لكي يتمكن عن طريقه الاجابة على اسئلة البحث وبعبارة اخرى يعبر التصميم المستعمل عن قدرة الباحث على الدراسة والوصف الدقيق للأجراءات والاساليب التي يستعملها للحصول على اجابة علمية عند دراسة مشكلة البحث (النعيمي وعمار، 2011: 123).

شكل (2)

التصميم التجريبي لمجتمع البحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	اداة البحث
التجريبية	التفكير بالمقلوب	التحصيل، التفكير الابداعي	اختبار التحصيل، اختبار التفكير الابداعي
الضابطة	الطريقة الاعتيادية		

ويتوقف تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة، وظروف العينة، لذلك اعتمدت الباحثة واحداً من التصميم التجريبية ذات الضبط الجزئي يلائم ظروف البحث الحالي كما موضح في شكل (2)

ثالثاً: مجتمع البحث

بعد تحديد مجتمع البحث خطوة من الخطوات المنهجية الاساسية في البحوث التربوية وهذه الخطوة تتطلب دقة بالغة في اختيارها، اذا يتوقف عليها اجراء البحث وتصميم ادواته وكفاية نتائجه (محمد، 2001: 184).

ويتكون مجتمع البحث الحالي من المدارس الاعدادية والثانوية النهارية للبنات في مركز محافظة بابل للعام الدراسي (2015- 2016) وقد زارت الباحثة المديرية العامة لتربية بابل (شعبة الاحصاء) بموجب الكتاب الصادر من رئاسة جامعة بابل/ قسم الدراسات العليا.

رابعاً: عينة البحث

العينة هي جزء من مجتمع البحث الاصلي، وتمثل جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث او جميع الاشخاص، او الافراد، او الاشياء الذين يكونون موضوع مشكلة البحث. (دويدري، 2000: 305).

وحددت الباحثة عينة البحث الحالي على وفق الاتي:

أ. **عينة المدارس:** اختارت الباحثة العينة اعدادية (الخنساء) بطريقة قصدية لاجراء بحثها الحالي، بناء على المتطلبات الخاصة بالتصميم التجريبي ذات الضبط الجزئي الذي يتلائم مع اختيار العينة القصدية.

ب. **عينة الطالبات:** بعد ان تم اختيار مدرسة (الخنساء للبنات) لتطبيق تجربة الباحثة، زارت الباحثة المدرسة بعد اصدار كتاب من المديرية العامة لتربية محافظة بابل لتسهيل مهمتها، فوجدت انها تحوي على شعبتين للصف الخامس الاديبي وهي (أ)، (ب) اختارت الباحثة بطريقة عشوائية شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس بأستراتيجية التفكير بالمقلوب، اما شعبة (ب) فتمثل المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية وجدول (2) يوضح ذلك

جدول (2)

توزيع عينة الطالبات

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات المخفقات	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
الضابطة	ب	26	1	25
التجريبية	أ	26	1	25
المجموع		52	2	50

خامساً: تكافؤ مجموعتي البحث

زيادة في الحرص على السلامة الداخلية للبحث، قامت الباحثة باجراء عملية التكافؤ بين مجموعتي البحث احصائياً قبل الشروع ببدء التجربة، وعلى وفق الخصائص السابقة تبقى عملية الضبط في مثل هذه البحوث صعبة وجزئية مهما اتخذت من اجراءات وهذه المتغيرات هي:

1. العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور
2. التحصيل الدراسي للأباء.
3. التحصيل الدراسي للأمهات.
4. درجات مادة الجغرافية في اختبار نهاية السنة للعام الدراسي (2014. 2015).
5. الاختبار القبلي للتفكير الابداعي.

سادساً: ضبط المتغيرات غير التجريبية

من اهم خصائص العمل التجريبي في مفهومه العلمي ان يكون عملاً مضبوطاً، ويعد ضبط المتغيرات غير التجريبية واحداً من الاجراءات المهمة في البحث التجريبي، حتى يتمكن الباحث من ان يعزو معظم التباين في المتغير التابع الى المتغير المستقل وليس الى متغيرات اخرى (ملحم، 2000: 73).

وإذا لم تضبط الباحثة هذه المتغيرات فان النتيجة لايمكن الاعتماد عليها وذلك لان عدم ضبط المتغيرات المؤثرة في المتغير التابع قد يسبب فروقاً لها دلالتها الاحصائية، لذلك حاولت الباحثة ضبط المتغيرات غير التجريبية.

سابعاً: مستلزمات البحث**1. تحديد المادة العلمية:**

حددت الباحثة المادة العلمية قبل البدء بتطبيق التجربة التي ستدرس خلال الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي (2015- 2016) والمتمثلة بالموضوعات التي تضمنها الفصل الاول والثاني والثالث من كتاب الجغرافية الطبيعية المقرر تدريسه للصف الخامس الادبي من لدن وزارة التربية لجمهورية العراق.

2. الاهداف العامة

تعرف الاهداف العامة بأنها اهداف كبرى بعيدة المدى تغطي جوانب التعلم الثلاثة: الجانب المعرفي (العقلي)، والمهاري (النفس حركي)، والوجداني (العاطفي)، تأتي على شكل جمل وعبارات غير محددة بفترة زمنية، تعد ركناً مهماً من اركان المنهج الدراسي بمفهومه الحديث. (سلامة وآخرون، 2009: 63).

اطلعت الباحثة على الاهداف العامة لتدريس مادة الجغرافية في المرحلة الاعدادية، التي اعدتها لجنة في وزارة التربية في جمهورية العراق.

3. صياغة الاهداف السلوكية

بما ان العملية التعليمية عملية مقصودة ومخطط لها تهدف الى احداث تغيرات ايجابية مرغوب فيها لدى الطلبة ولما كان التعرف الى نتائج التعلم وتحديد أهدافها تحديداً واضحاً من اهم جوانب تلك العملية لذا فإن صياغة الاهداف السلوكية في عبارة واضحة ومحددة تركز على النتائج التعليمي ويمكن تعريف الهدف السلوكي بأنه عبارة عن جملة تصف التغير المطلوب احدثه في سلوك الطلبة نتيجة الخبرة التعليمية (سلامة وآخرون، 2009: 67).

وقد صاغت الباحثة (115) هدفاً سلوكياً اعتماداً على الاهداف العامة، ومحتوى مادة الجغرافية التي ستدرس في التجربة، موزعة على المستويات الستة في المجال المعرفي لتصنيف بلوم (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) ولغرض التثبيت واستيفائها محتوى المادة الدراسية، عرضتها الباحثة على مجموعة من الخبراء المتخصصين في طرائق تدريس الجغرافية وفي القياس والتقويم والعلوم التربوية والنفسية، وبعد تحليل اجابات الخبراء قبلت جميع اهداف الباحثة، اذ كانت قيمة مربع كاي المحسوبة اكبر من الجدولية وبذلك بقي عدد الاهداف السلوكية بشكلها النهائي (115) هدفاً سلوكياً، بواقع (32) لمستوى المعرفة، و(31) للفهم، و(15) للتطبيق، و(13) للتحليل، و(13) للتركيب، و(11) للتقويم.

4. الخطط الدراسية

التخطيط للدرس هو مجموعة من الاجراءات والتدابير التي يتخذها المدرس قبل البدء بتنفيذ عملية التدريس لضمان نجاح العملية التعليمية التعلمية وتحقيق اهدافها (سلامة وآخرون، 2009: 91). وان اعداد الخطط التدريسية يعد واحداً من متطلبات التدريس الناجح فقد اعدت الباحثة (24) خطة تدريسية لتدريس مادة الجغرافية لطالبات مجموعتي البحث، وقد عرضت الباحثة أنموذجين من هذه الخطط على نخبة من الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس والقياس والتقويم والعلوم التربوية والنفسية لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لتحسين صياغة تلك الخطط، وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة وفي ضوء ما ابداه الخبراء أجرت الباحثة بعض التعديلات اللازمة عليها واصبحت جاهزة للتنفيذ

ثامناً: اداتا البحث**اولاً: الاختبار التحصيلي**

وهي الاختبارات التي يراد بها قياس التحصيل الدراسي ويطلق عليها اختبار القلم والورقة، وتعتبر من اهم وسائل تقويم التحصيل، وتحدد مستوى الطلبة وهذه الاختبارات واسعة الاستعمال في البحوث التربوية وخاصة التي تتناول اثر استراتيجيات التدريس وطرائقها. (ابوعلام، 2007: 386-387).

ولغرض معرفة اثر المتغير المستقل على المتغير التابع صممت الباحثة اختباراً بعدياً يتألف من (50) فقرة، (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، و(10) من نوع الاسئلة المقالية.

ثانياً: اختبار التفكير الابداعي

بعد اطلاع الباحثة على عدد من الاختبارات والمقاييس ذات العلاقة بالتفكير الإبداعي وجدت أن اختبار القدرة على التفكير الإبداعي المعد من قبل سيد خير الله عام (1981)م هو المقياس الملائم للدراسة الحالية إذ إنّ هذا الاختبار قد تم إعداده في البيئة العربية، وسبق أن استعمل في العديد من الدراسات العربية، ويمكن تطبيقه في أي مستوى تعليمي ابتداءً من الصف الرابع الابتدائي وحتى المستوى الجامعي، وقام (علي، 2001)م بتكييف المقياس على البيئة العراقية إذ طبقه على المرحلة الإعدادية سنة (2001).

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

اولاً: عرض النتائج

نتائج التحصيل:

النتائج الخاصة بالفرضية الصفريّة الأولى: التي تنص على أنّه: لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة الجغرافية على وفق استراتيجية التفكير بالمقلوب ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية. ولتحقق من هذه الفرضية تم إخضاع نتائج الاختبار للتحليل الاحصائي وتم استخراج الوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري لدرجات طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) اذ بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (48,88) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (39,48)، وبلغ الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية (12,13) والانحراف المعياري للمجموعة الضابطة (12,34)، كما بلغ تباين المجموعة التجريبية (147,14) وتباين المجموعة الضابطة (152,28) وبأستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تم ايجاد القيمة التائية المحسوبة، فوجد ان هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0,05) ودرجة حرية (48) ولصالح المجموعة التجريبية التي درست بأستراتيجية التفكير بالمقلوب اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (2,72) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,021) كما موضح في جدول (10)

جدول (10)

نتائج الاختبار التائي لمجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي النهائي

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
التجريبية	25	48,88	147,14	12,13	48	المحسوبة	2,72	0,05
الضابطة	25	39,48	152,28	12,34		الجدولية	2,021	دالة احصائياً

ومن ملاحظة الجدول نجد وجود فرق ذات دلالة إحصائية واضحة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (0.05) وبذلك ترفض الفرضية الصفريّة الأولى، وهذا يعني تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية التفكير بالمقلوب على المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل.

(2) نتائج التفكير الإبداعي:

للتحقق من الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة الجغرافية على وفق استراتيجية التفكير بالمقلوب ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الإبداعي البعدي.

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب متوسطات درجات طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في اختبار التفكير الإبداعي البعدي ملحق (22)، فكان متوسط درجات المجموعة التجريبية (113,72) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (70,2)، والانحراف المعياري للمجموعة التجريبية (36,14)، أما الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة فبلغ (19,58)، وتباين المجموعة التجريبية (1306,06) وتباين المجموعة الضابطة بلغ (383,37) وبأستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تم ايجاد القيمة التائية المحسوبة، فوجد ان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) ودرجة حرية (48) ولصالح المجموعة التجريبية التي درست بأستراتيجية التفكير بالمقلوب اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (5,29) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,021) كما موضح في جدول (11)

جدول (11)

نتائج الاختبار التائي لمجموعتي البحث في الاختبار البعدي للتفكير الإبداعي

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
التجريبية	25	113,72	1306,06	36,14		المحسوبة	الجدولية	0,05
الضابطة	25	70,2	383,37	19,58	48	5,29	2,021	دالة احصائياً

ومن ملاحظة الجدول نجد وجود فرق ذات دلالة إحصائية واضحة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (0.05) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية، وهذا يعني تفوق المجموعة التجريبية درست وفق استراتيجية التفكير بالمقلوب على المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار البعدي للتفكير الإبداعي.

ثانياً: تفسير النتائج

1- تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الأولى:

من خلال الاطلاع على النتائج الموضحة في جدول (10) أظهرت تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست على وفق استراتيجية التفكير بالمقلوب على طالبات المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل

2- تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية:

من خلال الاطلاع على النتائج الموضحة في جدول (11) أظهرت تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست على وفق استراتيجية التفكير بالمقلوب على طالبات المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الإبداعي

ثالثاً: الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة استنتجت الباحثة ما يأتي:

- 1- إن اعتماد استراتيجية التفكير بالمقلوب في تدريس مادة الجغرافية لطالبات الصف الخامس الادبي كان لها تأثير إيجابي في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطالبات.
- 2- إن اعتماد استراتيجية التفكير بالمقلوب في تدريس مادة الجغرافية لطالبات الصف الخامس كان لها تأثير إيجابي في توسيع تفكير الطالبات الإبداعي.
- 3- إن اعتماد استراتيجية التفكير بالمقلوب في تدريس مادة الجغرافية لطالبات الصف الخامس تساعد على تنمية افكار الطالبات مما يؤدي إلى زيادة في مستوى التحصيل والتفكير الإبداعي.
4. ان اعتماد هذه الاستراتيجية مكن الطالبات من القدرة على ربط مألوفاتهن من معلومات سابقة مع المعلومات الجديدة التي حصلن عليها.

رابعاً: التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

- 1- ضرورة التأكيد على أهمية استعمال المدرسات والمدرسين لاستراتيجية التفكير بالمقلوب في تدريس مادة الجغرافية، لما في ذلك من أثر إيجابي في استثارة تفكير الطالبات، والابتعاد عن الأساليب التقليدية في التدريس.
- 2- ضرورة إشراك مدرسات ومدرسي مادة الجغرافية في دورات تطويرية حول كيفية إعداد هذه الاستراتيجية وتطبيقاتها.
- 3- يجب على مدرسات الجغرافية توفير المناخ التعليمي الذي يسوده النشاطات التعليمية المثيرة للتفكير مع إعطاء الطالبات الحرية في المشاركة لممارسة هذه الأنشطة.
4. يجب على وزارة التربية تزويد المدارس بالمصادر والكتب الحديثة في طرائق التدريس، وتشكيل لجان متخصصة من المشرفين على مراقبة المدرسين والمدرسات إلى مدى تطبيقهم للأسس النظرية للعملية التعليمية.

خامساً: المقترحات

استكمالاً لهذا البحث تقترح الباحثة الدراسات الآتية:

- 1- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية أخرى.
- 2- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية للتعرف على أثر استراتيجية التفكير بالمقلوب في متغيرات تابعة أخرى، كالاتجاه أو الميل نحو المادة.
3. اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على الطلاب

المصادر

1. ابراهيم، مجدي عزيز (2009)، **مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**، ط1، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
2. ابو جادو، صالح محمد، ومحمد بكر نوفل (2007)، **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**، ط1، دار المسيرة، عمان.
3. ابو علام، رجاء محمود (2007)، **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، ط6، دار النشر للجامعات، القاهرة.
- 4- ابو عيانه، فتحي محمد(2014)، **الجغرافية البشرية**، ط1، دار المعرفة الجامعية، مصر.
- 5- اشتية، ضرار كامل مصطفى (2002)، **استخدام مهارات التفكير الابداعي في تدريس مادة اللغة العربية لتلاميذ الصف السادس بمحافظة نابلس واثره في تحصيلهم ومقدرتهم على حل المشكلات اللغوية**، كلية التربية، جامعة النجاح، فلسطين.
6. الالوسي، اكرم ياسين محمد (2005)، **اثر اربع استراتيجيات قبلية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات معاهد اعداد المعلمات في مادة التاريخ (رسالة ماجستير غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة بغداد.

- 7- الباوي، ماجدة ابراهيم، واحمد عبيد حسن (2013)، فاعلية برنامج مقترح في التحصيل وتنمية الوعي العلمي والاخلاقي والتفكير الناقد، ط1، دار صفاء، عمان، الاردن.
- 8- البرقعوي، جلال عزيز فرمان (2014)، التفكير الابداعي علم وفن، ط1، دار الرضوان، عمان، الاردن.
- 9- بن هويل، ابتسام ناصر (2013)، المنهج التجريبي المثالي شبه التجريبي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، الرياض.
- 10- بودي، عبد العزيز، ومحمد سلمان (2012)، استراتيجيات التدريس، ط1، كلية التربية، جامعة الملك فيصل.
- 11- الجمعة، زينب مردان حمود (2011)، اثر اسلوب الاثارة العشوائية في تنمية التفكير الابداعي والاداء التعبيري لدى طالبات الصف الخامس الادبي، كلية التربية الاساسية، جامعة بابل
- 12- الدمرداش، سرحان، ومنير كامل (1972)، المناهج، ط2، دار العلوم للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
- 13- دويدري، رجاء وحيد (2000)، البحث العلمي اساسياته النظرية وممارساته العملية، دار الفكر المعاصر، دمشق، سوريا.
- 14- زاير، سعد علي وآخرون، (2014)، الموسوعة التعليمية المعاصرة، ج1، جامعة بغداد
- 15- السبيعي، معيوف (2009)، تعليم التفكير في مناهج التربية الاسلامية، ط1، دار اليازوردي، عمان.
- 16- سعد، نهاد صبيح (1990)، الطرق الخاصة في تدريس المواد الاجتماعية، كلية التربية، جامعة البصرة.
- 17- سلامة، عادل ابو العز وآخرون (2009)، طرائق تدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة، ط1، عمان، الاردن.
- 18- الصائغ، امنة حاتم عبد الواحد (2014)، اثر استراتيجية تومس وروبنسون (pQ4R) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية الاساسية، جامعة بابل.
- 19- عطية، محسن علي (2009)، الجودة الشاملة والجديد في التدريس، ط1، دار صفاء، عمان، الاردن.
- 20- عفانة، عزوز اسماعيل، ونائلة نجيب الخزندار (2009)، التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- 21- العيساوي، سيف طارق حسين (2014)، تعليم التفكير مع الامثلة التطبيقية والاختبارات التفكيرية، ط1، مكتبة الرضوان، عمان، الاردن
- 22- الغانمي، مرتضى عباس حسن (2014)، اثر استراتيجية (فكر زواج شارك) في تحصيل طلاب الصف الخامس الادبي في مادة البلاغة (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية الاساسية، جامعة بابل.
- 23- الفريحات، عمار (2012) مستوى ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة الاولى لأساليب تشجيع التفكير الابداعي لدى طلبتهم في محافظة عجلون بالأردن (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية عجلون الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية، الاردن.
- 24- فليه، فاروق عبيد واصطلاحاً، واحمد عبد الفتاح زكي (2004)، معجم المصطلحات التربوية لفظاً، ط1، دار الوفاء الدنيا للطباعة والنشر، الاسكندرية، مصر.
- 25- قطامي، يوسف (2013)، النظرية المعرفية في التعلم، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- 26- محمد، شفيق (2001)، البحث العلمي والخطوات المنهجية لأعداد البحوث الاجتماعية، ط1، دار المكتبة الجامعية، الاسكندرية، مصر.
- 27- المعموري، سارة ثامر عبيد (2014)، فاعلية التفكير بالمقلوب في التحصيل والتدقق الادبي لدى طالبات الصف الخامس الادبي في مادة البلاغة (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية الاساسية، جامعة بابل.
- 28- ملحم، سامي محمد (2010)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط6، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

29. الموسوي، عباس نوح سلمان (2015)، علم النفس التربوي مفاهيم ومبادئ، ط1، دار الرضوان، عمان، الاردن.
- 30- النعيمي، محمد بن العال، وعمار عادل عناب (2011)، استخدام الطرق الاحصائية في تصميم البحث العلمي، ط1، دار اليازوردي، عمان، الاردن.
31. Schunk, D.H(2000) "Learning The ories Aducation perpctive", Hald,newjersey
32. Cogn, judy (2014) , "The history teacher" volum 47, Number, 2 Febrary.

أثر استراتيجية المناقشة النشطة في الأداء التعبيري لدى طالبات الصف الرابع العلمي

م.م. مرتضى عباس حسن م.م. زيد بدر محمد العطار

مديرية تربية محافظة بابل

The impact of active participation in the expressive performance discussion with the students of the fourth grade science strategy

Ass.Luc. Murtada Abbas Hassan

Ass.Luc. Zaid Bader Mohammad Al-Attar

Educational Directorate of the province of Babylon

Zeid.bader@gmail.com

Abstract

The current research aims to identify the impact of active participation in the expressive performance discussion with the students of the fourth grade scientific strategy To achieve this, the researchers adopted a determined experimentally, coined the researchers seventy behaviorally target of the topics that will be examined during the duration of the experiment and prepared daily plans for the teaching of the two sets of research, duration of the experiment lasted an entire semester and resulted in the search results outweigh the students in the experimental group students group in expressive performance.

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى تعرّف أثر استراتيجية المناقشة النشطة في الأداء التعبيري لدى طالبات الصف الرابع العلمي، ولتحقيق ذلك اعتمد الباحثان تصميمًا تجريبيًا، صاغ الباحثان سبعين هدفًا سلوكيًا للموضوعات التي ستدرّس في أثناء مدة التجربة وأعدّا خططًا يومية لتدريس مجموعتي البحث، استمرت مدة التجربة فصلا دراسيًا كاملاً، وأسفرت نتائج البحث تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة في الاداء التعبيري.

الكلمة المفتاحية: المناقشة النشطة في الاداء التعبيري

الفصل الاول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث

يجد مدرسو اللغة العربية اخطاء لغوية كثيرة في تعبير الطلبة وكأن الطالب لا يكتب في لغته العربية ولم يطلع على فروعها والافادة منها، ويكاد يكون ضعف التعبير لدى الطلبة ظاهرة عامة، اذ يصعب على الطالب ان يعبر تعبيراً جيداً عن أي موضوع سواء أكان التعبير تحريراً أم شفويًا، فهو لا يجيد حتى التعبير عن المشاعر والأحاسيس بلغة سليمة خالية من الغلط الإملائي والنحوي.

وقد يعود ضعف التعبير إلى أسباب عدة منها أن التعبير في المرحلة الابتدائية يكون من طريق حفظ النص المقرر في الكتاب، فضلاً عن السماح للطلبة بكتابة التعبير في منازلهم وهذا قد يؤدي إلى الاتكالية في كتابة الموضوع على الآخرين بدلاً عنهم، وما دور الطالب إلا ناظرًا لما يكتبه الآخرون وحفظه، ثم يلقيه على مسامع الطلبة والمدرس ظناً منهم أن هذا التعبير من عنده، ومن الأسباب التي أدت إلى ضعف الأداء التعبيري تركيز بعض المدرسين على القواعد والادب من دون الاهتمام الكافي للتعبير، بل أنّ بعضهم يعتقد أنه مادة ثانوية لا ترتقي إلى مستوى النحو والادب والبلاغة.

إن اختيار الموضوع الملائم أحد الأسباب التي اضعفت التعبير، فاعلم المدرسين يركزون على موضوعات مكررة لا تثبت روح الخلق والابداع لدى الطلبة كونها تعتمد على النمط الفكري التقليدي السائد فيها على تبادل الرأي، فضلاً عن معاناة الطلبة من نقص الثروة اللغوية وخوفهم الطالب الحرج أمام زملائه لأنهم لا يجيدون التعبير، كما أن الطلبة يبالغون في اهتماماتهم بالترتيب السطحي لكتاباتهم، أي التهجئة، والنحو، والترقيم، فالكثير منهم لا يركزون على الأفكار والعملية الفكرية، إذ غالباً ما تكون سيئة التنظيم وذات أفكار مفككة وجمل غير مترابطة فيحيدون بذلك عن جوهر عملية التعبير، ولربما عدم معرفتهم جوانب الموضوع الذي يكلفون به من الأسباب التي تؤدي الى ضعف التعبير لديهم.

إن الخلط وعدم التوازن في استعمال اللغة يُعد من الأسباب المهمة الأخرى التي تؤدي إلى قلة الحصيلة التعبيرية، وكذلك القلق الذي ينتابهم في أثناء انتقائهم الالفاظ، نتيجة تعايشهم بين لغتين: لغة المجتمع بما فيه البيت (العامية)، ولغة المدرسة (الفصيحة)، والنظر الى التعبير على أنه مجرد كتابة نص أدبي يحوي صبغة جمالية وفنية.

ويمكن القول إن الجزء الأكبر من مشكلات التعبير تعزى للطريقة التقليدية المتبعة وهي اختيار موضوع من قبل المدرس، والحديث فيه، ثم الكتابة عنه من قبل الطلبة، فهو الذي يجب أن يتكلم فيها أولاً وعلى الطلبة أن يقلدوه فيما قال فضلاً عن أن عليهم الالتزام بالعناصر التي حددها للموضوع حتى لا يحيدوا عنها والمتعلم هنا مستقبل، وناقل للمعرفة من المدرس، وقلة كتابة الموضوعات، فقد يمر عام دراسي كامل لا يتناول الطلبة سوى موضوع أو موضوعين ومن المعروف أن المداومة على الكتابة تطوع الأساليب وتنمي الثروة الفكرية اللغوية وتعود على حسن التصرف، وربما العدد الكبير للطلبة في الصف، وعدد الحصص الكثيرة الملقى على عاتق المدرس من الأسباب التي تحد من قدرته على القيام بواجبه في درس التعبير.

وقد كشفت العديد من الدراسات والأبحاث وهن الطلبة وضعفهم في التعبير الشفوي والتحريري في المراحل الدراسية جميعها، ويولد هذا الضعف في نفوسهم الشعور بالخوف والحيرة ويباعد بينهم وبين اللغة التي يتعلمونها، وهذا الضعف يؤدي الى نفور الطلبة من تعلم اللغة وانصرافهم عنها ويأسهم من إتقانها منها دراسة الشمري (2006)، ودراسة الجبوري (2012)، وتبقى مشكلة تدريس التعبير من المشكلات الصعبة في تدريس اللغة العربية بل يمكن أن تُعد بحق مشكلة المشكلات بكل ما يتصل بتدريس هذه المادة من اختيار وأعداد وتصحيح.

أهمية البحث

تُعد اللغة وسيلة، من أقوى وسائل التعليم، بين أفراد المجتمع الواحد إذ تعد من أبرز الظواهر الإنسانية التي حظيت باهتمام الباحثين منذ القدم، ولغة وظائف منها الاجتماعية والثقافية والنفسية والجمالية والفكرية (الخريشا، 2012:225) واللغة أساس كل تقدم انساني، والسمة الحقيقية التي تعبر بها الامة عن الاتجاه والمنطق، فضلاً عن الحفاظ على مخزونها الحضاري ونقله الى الاجيال القادمة، لذا فهي ظاهرة انسانية نشأت، وتطورت مع الانسان، وهي أداة للتواصل بين الأفراد، وليست غاية في حد ذاتها (عبد عون، 2011:19).

واللغة ظاهرة معقدة فريدة يمتاز بها الكائن البشري عن سائر المخلوقات الأخر، فهي تمثل نظاماً لأدوات والوسائل المنطوقة وغير المنطوقة التي تشكل في الإطار الكلي للغة والتي تسود في مجتمع ما، بحيث تستعمل من افراد هذا المجتمع في عمليات التفاعل والتواصل (الجعافرة، 2011:145)، فهي أداة الفرد في التفكير والاتصال بالآخرين فضلاً عن كونها اساس كل تقدم انساني وهي خصيصة جوهرية لأي مجتمع بشري وسمة حقيقة للامة التي تعبر عن مشاعرها والوسيلة الوحيدة التي تعتمد عليها في نقل التراث وحفظه (عبد عون، 2011:19).

وتُعد وسيلة نتلقى بها المعارف وأداة يتم بها تفاهم المواطن مع أبناء جنسه في مشارق الأرض ومغاربها ونافذة يطل منها على بيئته ومجتمعه، وسبباً يصله بالحياة في حاضرها وماضيهما وأن ردود العقل المتواترة للتعامل الإنساني تشكل سلوكاً جمعياً يهيئ التعرف على هذا العقل الجمعي بكل طقوسه وأنماطه (عاشور ومحمد، 2009:28)، وتُعد اللغة من أهم مقومات

الأمة والحضارة والأصالة وهي وسيلة التعبير عن المقاصد، وأداء الأفكار والمعاني وهي بذلك ليست مجرد الفاظ ومعانٍ فقط، وإنما تحمل إلى جانب ذلك الكثير من الجوانب الوجدانية والخيالية إلى جانب ألوان الرمز والإيحاء، والإيجاز (عبد عون، 2013:19)

فهي لسان العقل وطريق الفكر، وهي الفكر عنصران متداخلان يؤثر أحدهما في الآخر ويتأثر به، فليس ثمة تفكير بدون صورة ذهنية، وأننا لا نفكر الا بلفظ ولا نلفظ الا بتفكير بمعنى أن اللغة هي الوعاء أو المظهر الخارجي الذي يتم فيه تقديم الفكر من خلاله، (غباري وخالد، 2011:59)

إن اللغة تُعد النظام الكلامي الذي يقرن الأصوات والتراكيب والنحو والدلالة مراعيًا في ذلك الجانب الاجتماعي، وهي الوسيلة للتواصل بين بني البشر، والتي عبر من خلالها الإنسان عن حاجاته وأفكاره ومشاعره، ونقل من طريقها كل ما توصل إليه من إنتاج علمي وثقافي وحضاري وفني وتربوي واقتصادي (طاهر، 2010:37).

ولقد أدت اللغة دوراً كبيراً في حياة الأمم لأنها ذلك الوعاء الصادق الأمين لأفكارهم ومشاعرهم وهي من لوازم الأمة في معارج النهضة والرفق، وتاريخ الأمم والشعوب كافة، وهي أعظم قوة تجعل الفرد كائناً اجتماعياً، وهو من دونها لا يستطيع التعامل مع الآخرين (الوائل، 2004:18)

ولكونها حلقة الوصل بين الماضي والحاضر، ورابطاً قوياً ومهماً للشعوب فهي تُعد إحدى دعائم استقلال الأمم، وكيانها السياسي والاجتماعي، وركيزة مهمة في رقي الأمة، وتحضرها اجتماعياً. فهي وسيلة مهمة في تنظيم الأمر وتنسيق العلاقات وهي ممثلة صادقة لحضارة الأمة، ونظمها، وعاداتها، وتقاليدها، وما تخضع له من مبادئ في نواحي السياسة، والتشريع، والقضاء، والأخلاق، ولذا فهي مقياس حضاري دقيق، ودليل على ما وصلت إليه الأمة من رقي أو انحطاط (البجة، 2003:14).

وللغة العربية على وجه الخصوص أهمية كبرى، لأن الله سبحانه وتعالى أكرمها وبلغت بإكرامه ذروة المجد والكمال، واكتسبت منزلة عظيمة لم تصلها أي لغة في العالم لا في ماضيها ولا في حاضرها ولا في مستقبلها، وذلك لأن الله تعالى أنزل بها القرآن الكريم الذي أرسله للبشرية كافة مما أكسب العربية صفة العالمية، يقول الله تعالى في محكم آياته ﴿ إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾ (يوسف /آية 2)، كما حباها الله تعالى بالحفظ والخلود إلى جانب القرآن الكريم لأنها لغته المنطوقة التي تترجم أوامره ونواهيه، وتعكس فلسفة الوجود بأبعادها المتنوعة، فضلاً عن إنها الوجه الآخر لتراث كبير وعميق عرفته الإنسانية في تاريخها الطويل، وإنها ضمير الأمة ورباطها المقدس، فهي للإسلام عقل وخلق ودين، فلم تُعد لغة قوم أو جماعة بل صارت لغة عقيدة (زاير وإيمان، 2011:15).

واللغة العربية واحدة من اعرق لغات العالم تاريخاً وحضارةً وبنية فقد حملت راية الاسلام إلى العالم حين شرفها الله سبحانه وتعالى فهي غاية القرآن الكريم ولغة العلم والمعرفة قروناً متطاولة، لا يكاد يطلب العلم الا بها، ولا تنتقل المعرفة الا من خلالها، بدءاً من علوم الدين المختلفة، وانتهاءً بالعلوم الاخر (الجعفر، 2011:153).

فهي الركن الأساسي في بناء الأمة العربية، تلك اللغة التي إنمازت من بين لغات العالم بتاريخها الطويل المتصل، وثروتها الفكرية والأدبية، وحضارتها التي أوصلت قديم الإنسانية بحديثها وقد ارتبطت بهذه اللغة حياة العروبة ارتباطاً وثيقاً في أدوار تاريخها الطويل القديم والحديث وتنماز اللغة العربية بأنها واسعة ودقيقة وغنية بمفرداتها وحية ومتطورة، تواكب التغيرات الحضارية ومطالب العصر فاللغة العربية ككل اللغات الغنية الأخر فيها الطاقة لأن تكتب بها العلوم كأدق ما تكون الكتابة العلمية (عبد عون، 2013:20)، لأنها تُعد عند المسلمين وسيلة لفهم القرآن الكريم، وتعاليم الدين الإسلامي، وقد ظل هذا الارتباط الوثيق بين علوم اللغة وعلوم الشريعة مستمراً، وقد افتخرت العرب منذ القدم بلسانها وبيانها، كما افتخرت بأصولها وأنسابها، وإن اختيارها من الله عز وجل لتكون لغة آخر رسالة سماوية لبني البشر هو دليل على رجحانها، وقدرتها على حمل

المعاني الإلهية (عطية، 2008: 33)، وقد حظيت اللغة العربية بالديمومة والسمودية والبقاء مادامت الحياة ولعل سبب هذه الديمومة هي نزول القرآن الكريم إذ قال تعالى "إنا أنزلناه قرآناً عربياً" (يوسف: آية 2).

وقد فضلها الكثير من الناطقين بغير العربية على لغتهم وأقبلوا على تعلمها لعذوبة جرسها وجمالها وغناها، وقد اعترفوا بأصالتها وعنفوانها لأنها تذهب إلى الغرض المقصود مباشرة في حين أن اللغات الأوروبية لاتصل إلى ذلك إلا تدريجياً، وأنها تبرز المعنى المراد في أقل ما يمكن من الألفاظ (زاير وسماء، 2013: 40).

وتُعد أقرب سائر اللغات إلى قواعد المنطق، إذ إنّ عباراتها سلسلة طبيعية، ويهونُ على الناطق صافي الفكر أن يُعبر بها عما يُريد من دون تصنع أو تكلف، وتُعد من أدق اللغات تصوراً لما يقع تحت الحواس (اسماعيل، 2005: 36)، وقد استوعبت التراثين العربي والإسلامي كما استوعبت ما نقل إليها من تراث الأمم والشعوب ذات الحضارات القديمة كما نقلت إلى البشرية أسس الحضارة وعوامل التقدم، وما تزال تنقل إلى العالم اليوم أصول العقيدة العالمية الشاملة ممثلة في كتاب الله وسنة رسوله (صلى الله عليه واله وسلم) (مذكور، 2010: 112).

والتعبير فرع من فروع اللغة العربية واجدها بال العناية والتنمية إذ يشمل مهارتي الحديث والكتابة ويعتمد على مهارتين آخرتين هما الاستماع والقراءة، والتعبير نشاط لغوي فهو رياضة الذهن والأفكار والمعاني غالباً ما تكون غامضة وغير محددة في الذهن، والانسان عندما يضطر الى التعبير فهو يضطر الى اعمال الذهن لتحديد الافكار والمعاني وتوضيحها والتعبير عنها شفويّاً أو كتابة (الوائلي، 2004: 77).

إنّ للتعبير الكتابي أهمية كبيرة لأنه كل ما يدون في دفاتر الطلبة، ويعد وسيلة الاتصال بين الفرد وغيره ممن تفصل بينهم المسافات الزمانية والمكانية والحاجة لهذا النوع من التعبير ماسة في المهن كلها، ولا يقتصر على الاتصال وإنما يعبر عن المشاعر والأحاسيس والآراء والحاجات ونقل المعلومات بكلام مكتوب كتابة صحيحة تراعى فيها قواعد الرسم الصحيح واللغة وحسن التركيب والتنظيم وترابط الأفكار (الجبري والسلطاني، 2013: 304).

فكل فنون اللغة العربية وفروعها تصب فيه فنحن حين نعلم الطلاب الاستماع الجيد، فإننا نقصد بذلك تقوية قدرته على التعبير، وعندما نعلمهم كيف يتحدثون وينطلقون في احاديثهم، فإننا نقصد بذلك تقوية قدرتهم على التعبير، وعندما نعلمهم القراءة فإننا نقصد بذلك إمدادهم بالأفكار الجميلة والأساليب والتراكيب الخالصة؛ ليجملوا بذلك كلامهم وكتاباتهم وعندما نعلمهم الإملاء والخط فإننا نعينهم على أن تكون كتاباتهم خالية من الأخطاء والتراكيب وواضحة وجميلة وكتابته خالية من الأخطاء الإعرابية، وجيدة في التراكيب والبناء (تميم، 2007: 86).

ويعد التعبير غاية اللغة العربية، إذ يتطلب من المتكلم إذا تكلم والكاتب إذا كتب أن يكتب كتابة سليمة مراعيّاً فيها فوائد فروع اللغة العربية فضلاً عن ما يتسم به من قوة التأثير في نفس القارئ والسماع، واكتساب القدرة على التعبير الواضح الجميل، فهو الهدف النهائي الشامل للتعليم (إبراهيم ومحمود، 2014: 241).

ولتوصيل محتوى المادة إلى الطلبة بصورة جيدة لابد من اتباع طرائق تدريس مناسبة يتم من خلالها تنظيم خطوات عملية التعليم وصولاً إلى أهداف الدرس بأفضل السبل العلمية الممكنة، إذ لا يتم تحقيق أهداف الدرس إلا باستعمال الطريقة الملائمة في إيصال المعلومات والمعارف إلى الطلبة بشكل جيد (سلامة، 2009: 235)، فطريقة التدريس الناجحة هي التي تبرز في عرض المعرفة بطريقة الممارسة والتدريس ومشاركة الطلبة في الموقف التعليمي (دروزة، 1997: 24).

ويتزامن تطور طرائق وأساليب التدريس وتعددتها مع تطور المجتمعات والتقدم العلمي والاجتماعي في العلم والتعلم، والتقدم الحاصل في العلوم الاجتماعية، وفضلاً عن التطورات التي شهدتها العلوم المختلفة وما تطلب ذلك من طرائق خاصة لنقل المعلومات والخبرات والمهارات المرتبطة بها إلى الطلبة، ومن هذا المنطلق أصبحت معرفة المدرس الشاملة بطرائق وأساليب التدريس أمر لا بد منه، كي يستعمل الطريقة المناسبة التي تلائم مستوى الطلبة وطبيعة المادة الدراسية والأهداف

المتوخاة من تدريسها (محمد وانور، 2004: 39)، فمعرفة المدرس الواسعة بطرائق التدريس واستراتيجيات التعليم المتنوعة، وقدرته على استعمالها، تساعد على اختيار أفضلها ملائمةً لقدرات الطلبة، ومدى صلتها بحياتهم اليومية، واحتياجاتهم وميولهم ورغباتهم، وتطلعاتهم المستقبلية (مرعي، محمد، 2000: 25).

لذلك لم تعد وظيفة المدرس مقتصرة على تقديم المعلومات والحقائق وإنما أصبح له أثر مهم في تنظيم الخبرات التعليمية وتوجيه الطلبة، فهو القدوة الذي يحتذي به الطلبة لما يتمتع من خبرات عالية في اختصاصه داخل الصف وخارجه، لذلك عليه استعمال الطرائق الملائمة للموضوع الذي يقوم بتدريسه وخصائص الطلبة الذين يدرسه وميولهم وقدراتهم وتدريبهم على التفكير والإبداع والعمل الجماعي (الريبي، 2006: 10).

إنَّ استراتيجية المناقشة النشطة تحثُّ المتعلمين على مواصلة التعلم، وتطبيق المعارف المتعلمة في مواقف جديدة، وتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين، كما أنها تعزز التعلم النشط لأنها تساعد على تذكر المعلومات لفترة طويلة (علي، 2011: 245)، فهي تقوم على استعمال الأسئلة الموجهة، ومشاركة الطلبة مشاركة إيجابية في كل مراحل الدرس، فهي تعتمد بشكل رئيس على الحوار وتبادل الرأي والأفكار بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم، وهذا ما يثير دافعية المتعلم ويزيد من حماسه، ويشد انتباهه للدرس (إسماعيل، 2013: 201).

وللمرحلة الإعدادية أهمية كبيرة، وذلك لأن النمو في هذه المرحلة لا يقتصر على الجوانب الجسمية والفسولوجية فحسب بل تمتاز بالنضج في مختلف أساليب التفكير العقلي والإدراكي، فهي مرحلة الاعداد والتهيئة للدراسة الجامعية. وتأسياً على ذلك يُمكن إيجاز أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

- 1- أهمية اللغة للإنسان؛ لأنها أداة التعبير الرئيسة.
- 2- أهمية اللغة العربية كونها لغة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف وبها نظم الناس حياتهم.
- 3- أهمية الاداء التعبيري بكونه غاية وهدف اساس للغة.
- 4- أهمية استراتيجية المناقشة النشطة بكونها إحدى الاستراتيجيات المهمة التي تساعد الطلبة على الاداء التعبيري.
- 5- أهمية المرحلة الإعدادية كونها مرحلة نمو سريع تؤثر في اتجاهات الطلبة وميولهم وعاداتهم ومهاراتهم المختلفة.

هدف البحث وفرضيته

يهدف البحث الحالي إلى:

تعرف أثر استراتيجية المناقشة النشطة في الأداء التعبيري لدى طالبات الصف الرابع العلمي.

ومن الهدف صاغ الباحثان الفرضية الاتية:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن التعبير باستراتيجية المناقشة النشطة ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن التعبير بالطريقة التقليدية في الاداء التعبيري.

حدود البحث

يقتصر هذا البحث على:

- 1- الحد البشري: طالبات الصف الرابع العلمي.
- 2- الحد الزمني: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2015-2016.
- 3- الحد المكاني: إحدى المدارس الثانوية والإعدادية للبنات في مركز محافظة بابل.
- 4- الحد المعرفي: عدد من موضوعات التعبير الكتابي التي تدرس باستراتيجية المناقشة النشطة وهي (العمل التطوعي، التطرف وأثره في المجتمع، التسامح من سمات الاخلاق، قال الرسول (ص) ((متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم

أحراراً))، قال الرسول (ص) ((رفقاً بالقوارير))، قول الشاعر ((بلادي وإن جارت علي عزيزة وأهلي وإن شحوا علي كرام))، قال الحكماء ((علم المحتاج الصيد خيراً من أن تعطيه سمكة))، الموهبة والمجتمع، برامج التواصل الاجتماعي فوائدها ومضارها).

تحديد المصطلحات

أولاً: الأثر

لغة: هو ما بقي من رسم الشيء، والتأثير، إبقاء الأثر في الشيء). (ابن منظور، 2003: ج4: 6)

أصطلاحاً: عرفه كل من:

- 1- (الرازي) بأنه: "الأثر بفتحين ما بقي من الرسم الشيء وضربة السيف (واستأثر) بالشيء استبد به (والتأثير) إبقاء الأثر في الشيء (الرازي، 1987: 3).
 - 2- (الحفني) بأنه: "مقدار التغير الذي يطرأ على المتغير التابع بعد تعرضه لتأثير المتغير المستقل" (الحفني، 1991: 253).
 - 3- (شحاتة وزينب) بأنه: "محصلة تغير مرغوب أو غير مرغوب فيه يحدث في المتعلم نتيجة لعملية التعليم" (شحاتة وزينب، 2003: 22).
 - 4- (إبراهيم) بأنه: "قدرة العامل -موضوع الدراسة- على تحقيق نتيجة ايجابية، لكن إذا انتقلت هذه النتيجة ولم تتحقق، فإن العامل قد يكون من الأسباب المباشرة لحدوث تداعيات سلبية" (إبراهيم، 2009: 30).
- التعريف الإجرائي:** التغير الحاصل من استعمال استراتيجية المناقشة النشطة في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي في الاداء التعبيري.

ثانياً: استراتيجية المناقشة النشطة

- 1- (سعادة وآخرون) بانها: "استراتيجية في التدريس يشارك فيها الطلاب بفاعلية داخل الحجرة الدراسية، وذلك من خلال تفاعل لفظي، أو شفهي بين الطلبة أنفسهم، أو بين المعلم وأحد الطلبة، أو بين المعلم وجميع الطلبة، وذلك من اجل أكتساب المعلومات، والمهارات، والاتجاهات المرغوب فيها " (سعادة وآخرون، 2006: 243)
- 2- (الاسطل) بانها: "أحد اساليب التعلم النشط التي تساهم بشكل كبير في اشراك الطلاب وتفاعلهم فيما بينهم في تنفيذ الانشطة في الغرفة الصفية مما يزيد ذلك من تحصيلهم العلمي وتنمية مهارات التفكير لديهم، ويكون دور المعلم فيها فقط موجهاً وموضحاً لبعض النقاط التي يصعب على الطلاب التوصل الى فهمها " (الاسطل، 2010: 19).
- 3- (إسماعيل) بانها: " تخطيط هادف وموجه للدرس، يقوم على الحوار وتبادل الرأي والأفكار بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة وأنفسهم، وتقوم على استعمال الأسئلة الموجهة، ومشاركة الطلبة مشاركة ايجابية في كل مراحل الدرس " (إسماعيل، 2013: 201-202).

التعريف الاجرائي: مجموعة من الاجراءات التدريسية التعليمية التي تقوم بها الطالبات (عينة البحث) في عملية حوارية تفاعلية إقناعية مع بعضهن البعض في مجموعتين داخل غرفة الصف.

ثالثاً: الاداء التعبيري

لغة

ع ب ر - (العبرة) بالكسر الاسم من الاعتبار وبالفتح تحلب الدمع، وعبر الرؤيا فسرهما دبابه كتب و(عبرها) أيضاً تعبيراً وعبر عن فلان أيضاً إذا تكلم عنه واللسان يعبر عما في الضمير (الرازي، 1987: 408).

عرفه اصطلاحاً كل من:

أ- (الحلاق): "هو الإنجاز اللغوي الكتابي للطلبة في التعبير عما يجول في خواطرهم من أفكار ومشاعر كل ذلك في تسلسل وترابط في الفكرة والاسلوب (الحلاق، 2010: 237).

ب- عاشور ومحمد بأنها: "هو وسيلة الاتصال بين الإنسان وأخيه الإنسان، ممن تفصله عنه المسافات الزمانية والمكانية" (عاشور ومحمد، 2010: 201).

ج- (الطائي): "الإنجاز اللغوي التحريري لطالبات عينة البحث في التعبير عن أفكارهن وأحاسيسهن بأسلوب سليم حول الموضوع المختار، ويصحح هذا الإنجاز على وفق محك تصحيح معتمد لأغراض هذا البحث" (الطائي، 2011: 32).
التعريف الإجرائي: الطريقة التي تصوغ بها الطالبات أفكارهن وأحاسيسهن وحاجاتهن وما يجول في أذهانهن وما يطلب منهن صياغته بأسلوب صحيح في الشكل والمضمون وكتابتها على الورقة حسب ما يمتلك من خبرات ومعلومات وثروة لغوية.
رابعا: الصف الرابع العلمي: هو الصف الأول ضمن المرحلة الإعدادية ويتم فيه تأهيل الطلبة لدراسة العلوم الصرفة، وإعدادهم لمرحلة تالية وصولاً الى المرحلة الجامعية.

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

أولاً: جوانب نظرية

مفهوم التعلم النشط:

إن التعلم هو عملية ذهنية نشطة لاكتساب ومعالجة وتوظيف ما يتعلمه الفرد، وإن النظرية البنائية هي إحدى نظريات التعلم المعرفي التي تعمل على تشجيع المشاركة النشطة والتفاعل الفعال بين المعلمين والمتعلمين، فهي تركز على الأنشطة التي تتطلب المناقشات والمناظرات والتخاطب فرداً إلى فرد وغيرها من الأنشطة التي تشجع التعلم (برغوت، 2008: 19).
فأصبح لزاماً على المنظومة التربوية بكل عناصرها أن تواكب هذه التغيرات السريعة في ظل ثورة المعلومات والتطور المعرفي السريع والمتلاحق الذي يمتاز به عصرنا الحالي، وتغيير الفلسفة وأهداف التعليم من تعلم تقليدي قائم على المعلم وكفائه فقط، ومن متعلم سلبي يستقبل فقط ما يقدمه المعلم إلى متعلم نشط يتركز حوله التعلم (علي، 2011: 233).
والتعليم ذو المعنى والمفيد، ذو القيمة القابل للبقاء والاستمرار والاستعمال في حياة المتعلم الراهنة والمستقبلية، وهو التعلم المنتج الإبداعي والذي يتصف بالعمق ويؤدي إلى استثمار كل الإمكانيات والطاقات الكامنة لدى الفرد استثماراً خلاقاً ومبدعاً يساهم في تحسين نوعية حياة الفرد وحياة المجتمع في آن واحد (بدير، 2012: 35).

فغاية التعلم النشط هي مساعدة الطالب على اكتساب مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات، وتطوير مجموعة من استراتيجيات التعلم التي تمكنه من تحمل مسؤولية تعلمه بنفسه، وإكسابه مهارات التعلم مدى الحياة، وتنمية اتجاهات إيجابية للطلبة نحو التعلم وتعزيز مشاركتهم في تحمل المسؤولية، والتفاعل والتواصل والتعاون مع الآخرين (شحادة، 2009: 109).
والتعلم النشط هو نوع من التعلم الذي يستند إلى نشاط المتعلم نفسه؛ لأنه مركز العملية التعليمية والمسؤول عن التعلم من خلال انشغاله بما يتعلمه، ويقوم التعلم النشط على بناء مواقف خبرة ذات معنى يمر بها المتعلم، وتتطلب منهم العمل في مجموعات صغيرة، فينشغلون بعملياتها وأنشطتها ويصلون معاً إلى حل المشكلات أو إنجاز المهام التي تطلب منهم، ويتضمن هذا التعلم إعادة بناء المعرفة من خلال عملية التفاوض الاجتماعي مع الآخرين (الصغير، 2009: 79).

والتعلم لا يتعلم بمجرد جلوسه في حجرة الدراسة، ويستمتع لما يقوله المعلم ويحفظ عنه ويجب عن أسئلته ولكنه يتعلم حينما يشارك في الموقف التعليمي ويتحدث عما يتعلمه ويكتب عنه ويرتبط بخبراته السابقة يطبقه في حياته اليومية ويجعل ما

يتعلمه جزءاً من ذاته، بمعنى آخر يصبح متعلماً نشطاً مسؤولاً عن تعلمه حتى يتمكن من خلالها من ربط المفاهيم مع تطبيقات منطقية من مشكلات المجتمع المحلي (الشربيني وعفت، 2011: 48).

أما المعلم فعليه أن يقدم الكثير من التفاعل بين الطلبة كي يتمكنوا من تنمية مفاهيمهم وتفسيراتهم من خلال التفاعل والمناقشة وربط معرفتهم السابقة مع المعرفة الحالية، فهم يحتاجون الى الجهد العقلي من اجل حل المشكلات، ويضيف ان التواصل بين المعلم والمتعلم مهم لعملية التعلم وذلك من خلال خلق منطقة اقرب للنمو عندما تكون المعلومات الجديدة المقدمة لهم بعيدة عن متناول معرفتهم الحالية مما يشجعهم فيها على انجاز مالا يستطيعون انجازهم فرادى، فالتعلم عنده يتطلب من المتعلم دوراً بنائياً نشطاً (بدوي، 2010: 162).

ويعرفه (عبيد) بأنه السياق الذي يندمج فيه المتعلمون في مهام تعليمية مثل القراءة أو الكتابة أو المناقشة أو القيام بتجربة عملية أو حل مشكلة بأنفسهم فرادى أو في مجموعات تعاونية، إذ يستعمل كل متعلم قدراته الذهنية التفكيرية والذكورية لتحقيق هدف معين يحقق كسباً لمعارف أو مهارات أو وجدانيات (عبيد، 2011: 199).

ويذكر (سعادة وآخرون) بأن التعلم النشط هو عبارة عن طريقة للتعليم والتعلم في وقت واحد، يشترك فيها المتعلمون بأنشطة متنوعة وبفعالية كبيرة من خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة تسمح لهم بالإصغاء الايجابي، والمناقشة الثرية، والتفكير الواعي، والتحليل السليم، والتأمل العميق لكل ما تمّ طرحه من مادة دراسية بين المتعلمين، بوجود المعلم الذي يشجعهم على تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت إشرافه الدقيق مما يدفعهم نحو تحقيق أهداف التعلم المرغوبة (سعادة وآخرون، 2006: 33).
مما نتقّم يمكن القول إنّ التعلم النشط هو تعلم قائم على بيئة تعليمية غنية متنوعة يمارسها المتعلم من خلال الأنشطة والمناقشة والتفكير لكل ما يتم طرحه من معلومات أو آراء ويكون فيها معالجاتاً نشطاً، وليس مستقبلاً سلبياً، ويتم ذلك تحت إشراف دقيق وتوجيه من المعلم.

أسس التعلم النشط ومبادئه:

1. اشتراك الطلبة في تحديد أهدافهم التعليمية.
2. اشتراك الطلبة في اختيار نظام العمل وقواعده.
3. السماح للطلبة بطرح الأسئلة للمعلم أو لبعضهم البعض.
4. إتاحة التواصل في الاتجاهات جميعها.
5. مراعاة حرية الاختيار (الشربيني وعفت، 2011: 51).
6. إشراك الطلبة في تقويم أنفسهم وزملائهم.
7. كثرة مصادر التعلم وتنوعها.
8. إشاعة جو من الطمأنينة والمرح في أثناء التعلم.
9. السماح لكل طالب بأن يتعلم حسب سرعته (الرعي، 2013: 90).

افتراضات التعلم النشط: يقوم التعلم النشط على افتراضين أساسيين هما:

1. إنّ التعلم محاولة نشطة يقوم بها المتعلم.
2. يتعلم الأفراد المختلفون بطرائق مختلفة.

ولتحقيق التعلم النشط ينبغي للمدرسة أن تراعي هذين الافتراضين، وذلك بتوفير البيئات التعليمية المناسبة التي تساعد المتعلمين على اكتساب العادات السلوكية المرغوبة، فضلاً على جانب المعلومات النظرية، واستعمال طرائق تعليم وتعلم متنوعة تقابل ما بين المتعلمين من فروق فردية (الشربيني وعفت، 2011: 50).

ويتضمن التعلم النشط عناصر عدة منها المحادثة والاستماع والكتابة والقراءة (عوّاد، 2010: 23).

مفهوم المناقشة النشطة

تعد المناقشة النشطة إحدى الطرائق الشائعة التي تعزز التعلم النشط، وهي أفضل من طريقة المحاضرة المعدلة إذا كان الدرس يهدف إلى تذكر المعلومات لفترة طويلة، وحث المتعلمين على مواصلة التعلم، وتطبيق المعارف المتعلمة في مواقف جديدة، وتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين، وهي مفيدة وذات جدوى في التدريس للمجاميع الصغيرة (السيد علي، 2011: 245)، وهي تضمن اشتراك المتعلمين في الموقف التعليمي اشتراكاً إيجابياً، وبذلك ينتقلون من الموقف السلبي إلى الموقف الإيجابي، فيسهلون مع المعلم في التفكير في حل المشكلات التي يعرضها ويشترون في تحديدها وإبداء الآراء بشأنها واقتراح الحلول لها وبذلك يظل التواصل الفكري قائماً طوال الوقت بين المعلم والمتعلمين مما يساعد المعلم على معالجة موضوع الدرس بما يتلاءم مع مستويات المتعلمين وخبراتهم السابقة، وهي تقوم على الأسئلة التي يوجهها المعلم للمتعلمين لذلك ينبغي عليه مراعاتها عند توجيهها لهم وكيفية الاستجابة لها من قبل المتعلمين، وبمعنى آخر ينبغي على المعلم أن يتقن مهارة صياغة الأسئلة الصفية ومهارة إدارة المناقشة الصفية (طناوي، 2009: 170)، وهي تستعمل كاستراتيجية مستقلة أو جزء من معظم الاستراتيجيات التعليمية الأخرى (السيد، 2011: 246).

إنَّ استراتيجية المناقشة النشطة تحقق أهداف عدة منها توضيح المحتوى، وتعليم التفكير، وتعزيز روح الديمقراطية، وزيادة درجة التفاعل، وتنمية بعض الاتجاهات العلمية وأنماط سلوكية إيجابية، مثل احترام آراء الآخرين وفسح المجال لمن يريد المشاركة للتعبير عما يشعر به والاستماع الجيد لأطروحاتهم وآرائهم والتعاون على الحلول، وعدم التسرع في إطلاق الأحكام وتعميمها (المحنة، 2015: 61-62).

شروط المناقشة النشطة

1. تأكد المدرس من صلاحية الموضوع.
2. اختبار الطلاب بالموضوع ليبادروا إلى القراءة حوله استعداداً للمناقشة.
3. بدء المدرس بعرض موجز لموضوعها وللمشكلة وأهميتها أو الهدف منها.
4. تهيئة المناخ المناسب للمناقشة.
5. الحرص على مشاركة جميع الطلبة بالمناقشة.
6. ضبط مسار المناقشة ضمن الموضوع المحدد والزمن الموقت.
7. تدخل المدرس لتصحيح بعض الأخطاء العلمية من الطلبة.
8. يجب أن يكون عند الطلبة علم حول الموضوع الذي سيتم مناقشته.
9. يجب أن لا يتجاوز عدد الطلبة في المناقشة عن عشرين طالباً.
10. أن تكون الأسئلة من النوع الذي يؤدي إلى تنمية قدرات الطلبة (فرج، 2013: 90).

إجراءات استراتيجية المناقشة النشطة

يشير الأسطل (2010) عدداً من الإجراءات للتدريس باستراتيجية المناقشة النشطة حتى تكون ذات جدوى وهذه الإجراءات هي:

1. تحليل محتوى مادة الدرس الجديد من قبل المعلم.
2. تحديد أهداف الدرس من قبل المعلم، والمنوي تحقيقها من التدريس باستراتيجية المناقشة النشطة.
3. اختيار الأنشطة والمواد والوسائل التعليمية الملائمة لتحقيق الأهداف.
4. قيام المعلم بالتنسيق مع الطلبة في ترتيب غرفة الصف في ضوء الأنشطة والمواد التي تم تحديدها.

5. إجراء مناقشة في بداية الدرس تستغرق من (10-15) دقيقة بين المعلم والطلبة من أجل استخلاص المعلومات من الأنشطة والوسائل التعليمية التي تم تحديدها مما يشكل أساساً في استمرار المناقشة.
6. إجراء مناقشة حول ما استخلصه الطلبة من معلومات تتصل بموضوع الدرس تستغرق بقية الدرس على أن يعمل المعلم بالآتي:

أ. تقليل مقدار مناقشته بالنقاش، وتجنب الاستئثار بالحديث.

ب. عدم التدخل إلا بالضرورة.

ت. تشجيع غير المشاركين بالمناقشة من الطلاب للقيام بدور معين.

ث. تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة وتوجيهها للمعلم ولزملائهم، ويمكن للمعلم الإجابة على جزء من السؤال وترك الإجابة الكاملة للطلبة، أو يعيد طرح السؤال مرة أخرى على الطلبة.

ج. إجراء التقييم المناسب في نهاية الدرس بما يتفق مع الأهداف (الأسطل، 2010: 27-28).

إيجابيات استراتيجية المناقشة النشطة

1. المناقشة تجعل الطلاب مشاركين فعالين في الدرس.
2. إن هذا الأسلوب في التدريس يستثير قدرات الطلاب العقلية، نظراً لحالة التحدي العلمي الذي يعيشونها في الفصل مع أقرانهم.
3. يزيد من دافعية المتعلمين ويكونون أكثر نشاطاً بدلاً من السلبية عندما يكونون متلقين للمادة فقط (بدوي، 2010: 180).
4. يجعل التعلم متعة وبهجة.
5. ينمي العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين، وبينهم وبين المعلم.
6. ينمي الثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن الرأي (شاهين، 2011: 104).

سلبيات استراتيجية المناقشة النشطة

هناك عدداً من السلبيات قد تنتج عن استعمال هذه الطريقة فيما لو أسيء تطبيقها، سواءً من جانب المعلم أو من جانب الطلاب منها:

1. إذا لم يحدد المعلم موضوعه جيداً، فقد تختلط عليه الأمور، ويضيع وسط تفاصيل تخرجه من الدرس.
2. ضياع الوقت بسبب كثرة المتكلمين قبل تحقيق الأهداف المحددة.
3. إذا لم يحدد المعلم أهداف درسه جيداً منذ البداية، فقد يضيع منه الطريق.
4. إذا لم يستعد الطلاب للمناقشة فإن المناقشة ستكون لا جدوى منها.
5. إذا لم يضبط المعلم إدارة الحوار والمناقشة بين طلابه فإن الدرس سوف يتحول إلى مكان للفوضى، يتحدث فيه الجميع، بينما لا يستمع منهم أحد.
6. إذا لم يهتم المعلم بتسجيل وتلخيص إهمال الأفكار التي ترد أثناء المناقشة في الوقت المناسب فإنها قد تضيع والفائدة المتوقعة منها.

7. قد تسيطر مجموعة من الطلبة على الحديث على حساب غيرهم إذا لم ينتبه المعلم لذلك (فرج، 2013: 91).
- وحتى ينجح المعلم في استعمال مثل هذه الطريقة يجب أن يدعمها بالوسائل التعليمية، وأن يكون قادراً على صياغة الأسئلة بصورة واضحة لا غموض فيها، حتى لا تؤدي إلى تشويش أفكار الطلاب، فضلاً على ذلك يجب ألا يزيد الحوار على العشر دقائق على الأكثر حتى يسمح للمعلم أن ينوع في طرائق تدريسه وأساليب تعامله مع الطلبة.

ثانياً: دراسات سابقة

1- دراسة وايتيرن (Whitern, A., et al.) (2008)

(فاعلية استخدام مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات الاداء التعبيري لطلاب المرحلة الثانوية)
أُجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية وهدفت إلى معرفة فاعلية مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات الاداء التعبيري لطلاب المرحلة الثانوية، تكونت عينة الدراسة من (68) طالب أختار الباحث ثانوية بصورة عشوائية قسم العينة على مجموعتين التجريبية والضابطة، استعمل الباحث المنهج التجريبي، استعمل الوسائل الاحصائية (الاختبار الزائي، ومربع كاي)، أما أداة الدراسة فكانت اختباراً للأداء التعبيري، توصلت الدراسة إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة.

2- دراسة (الاسطل، 2010)

(أثر تطبيق استراتيجيتين للتعليم النشط في تحصيل طلاب الصف التاسع في مادة التاريخ وفي تنمية تفكيرهم الناقد)
أُجريت هذه الدراسة في الاردن _ عمان جامعة الشرق الاوسط وهدفت الى تعرف (أثر تطبيق استراتيجيتين للتعليم النشط في تحصيل طلاب الصف التاسع في مادة التاريخ وفي تنمية تفكيرهم الناقد)، وتكونت عينة البحث من (109) طالبا موزعة على مجموعات ثلاث، واستعمل الباحث الوسائل الاحصائية (وتحليل التباين الاحادي، ومعادلة كورد-ريتشاردسون 20، وإعادة الاختبار)، وأسفرت النتائج عن تفوق مجموعة استراتيجية المناقشة النشطة واستراتيجية المحاضرة المعدلة على الطريقة الاعتيادية، وكذلك تفوق مجموعة استراتيجية المناقشة النشطة على طريقة المحاضرة المعدلة في التحصيل والتفكير الناقد (الاسطل، 2010: ر).

3- دراسة (المعموري، 2013)

(فاعلية التعلم النشط في تعديل المفاهيم التاريخية المخطوءة في مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية والاحتفاظ بها لطلاب الصف الرابع الادبي)
أُجريت هذه الدراسة في العراق، جامعة بابل، كلية التربية الاساسية، وهدفت إلى تعرف (فاعلية التعلم النشط في تعديل المفاهيم التاريخية المخطوءة في مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية والاحتفاظ بها لطلاب الصف الرابع الادبي)، وتكونت عينة البحث من (50) طالبا موزعة على مجموعتين، استعمل الباحث الوسائل الاحصائية (اختبار مان وتني، معادلة كوبر، معامل ارتباط بيرسون، مربع كاي) وقد اسفرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة (المعموري، 2013: ك).

4- دراسة (موسى، 2014)

(أثر نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في الاستيعاب القرائي والطلاقة التعبيرية لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مادة المطالعة والنصوص)

أُجريت هذه الدراسة في العراق، جامعة بابل، كلية التربية الاساسية، وهدفت إلى تعرف (أثر نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في الاستيعاب القرائي والطلاقة التعبيرية لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مادة المطالعة والنصوص)، وتكونت عينة البحث من (70) طالبة موزعة على مجموعتين، استعمل الباحث الوسائل الاحصائية (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، معامل ارتباط بيرسون، مربع كاي) وقد اسفرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة (موسى، 2014: د).

5- دراسة (هلال، 2015)

(فاعلية أنواع الاستكشاف في التعبير الكتابي والتذوق الأدبي لدى طالبات المرحلة الاعدادية في مادة الأدب والنصوص)

أجريت هذه الدراسة في العراق، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، وهدفت إلى تعرف (فاعلية أنواع الاستكشاف في التعبير الكتابي والتذوق الأدبي لدى طالبات المرحلة الاعدادية في مادة الأدب والنصوص)، وتكونت عينة البحث من (136) طالبة موزعة على مجموعات ثلاث، استعمل الباحث الوسائل الإحصائية (تحليل التباين الاحادي، معامل ارتباط بيرسون، مربع كاي) وقد اسفرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة (هلال، 2015: ذ)

ثالثاً: موازنة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية

1- هدف الدراسة

هدفت دراسة (وايتن، 2008) الى معرفة (فاعلية استخدام مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات الاداء التعبيري لطلاب المرحلة الثانوية) كما هدفت دراسة (الاسطل، 2010) الى معرفة (أثر تطبيق استراتيجيتين للتعليم النشط في تحصيل طلاب الصف التاسع في مادة التاريخ وفي تنمية تفكيرهم الناقد)، وهدفت دراسة (المعموري، 2013) الى معرفة (فاعلية التعلم النشط في تعديل المفاهيم التاريخية المخطوءة في مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية والاحتفاظ بها لطلاب الصف الرابع الادبي)، أما دراسة (موسى 2014) فهدفت الى معرفة (أثر نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في الاستيعاب القرائي والطلاقة التعبيرية لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مادة المطالعة والنصوص)، ودراسة (هلال، 2015) الى معرفة (فاعلية أنواع الاستكشاف في التعبير الكتابي والتذوق الأدبي لدى طالبات المرحلة الاعدادية في مادة الأدب والنصوص)، أما الدراسة الحالية فتهدف الى معرفة (أثر استراتيجية المناقشة النشطة في الأداء التعبيري لدى طالبات الصف الرابع العلمي)

2- مكان إجراء الدراسة

أجريت الدراسات السابقة في أماكن مختلفة، إذ أجريت دراسة (وايتن، 2008) في الولايات المتحدة الاميركية، ودراسة (الاسطل، 2010) في الأردن، ودراسة (المعموري، 2013) ودراسة (موسى، 2014) ودراسة (هلال، 2015) في العراق، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة التي أجريت في العراق من حيث مكان إجرائها.

3- المرحلة الدراسية

أجريت دراسة (الاسطل، 2010) ودراسة (موسى، 2014) على المرحلة المتوسطة، ودراسة (المعموري، 2013)، ودراسة (هلال، 2015) على المرحلة الاعدادية، ودراسة (وايتن، 2008) على المرحلة الثانوية، أما الدراسة الحالية فقد شملت عينة من طالبات الصف الرابع العلمي.

4- عدد المجموعات

تباينت الدراسات السابقة في عدد المجموعات فقد تكونت دراسة (الاسطل، 2010) ودراسة (هلال، 2015) فتكونت من مجموعات ثلاث، ودراسة (وايتن، 2008)، ودراسة (المعموري، 2013)، ودراسة (موسى، 2014) من مجموعتين، أما الدراسة الحالية فقد شملت مجموعتين أحدهما تجريبية والآخرى ضابطة.

5- الوسائل الإحصائية

استعملت الدراسات السابقة في تحليل نتائجها وسائل إحصائية متباينة فبعضها استعمل تحليل التباين كما في دراسة (الاسطل، 2010)، ودراسة (هلال، 2015)، أما دراسة (المعموري، 2013) فقد استعملت اختبار مان وتني، ودراسة (وايتن، 2008) فقد استعملت الاختبار الزائي، ودراسة (موسى، 2014) فقد استعملت الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومربع كاي، أما الدراسة الحالية سوف تستعمل الوسائل الإحصائية المناسبة، ويرى الباحثان أن الوسائل الإحصائية هي انعكاس لأهداف الدراسة وفرضيتها، فلا يمكن الوصول إلى نتائج دقيقة بدونها.

6- نتائج الدراسة

خرجت الدراسات السابقة جميعها بنتائج ايجابية لمصلحة المجموعة التجريبية، أما الدراسة الحالية فسيرد ذكر أثر استراتيجيات حوض السمك في فهم المقروء لدى طالبات الصف الرابع العلمي في تدريس مادة المطالعة، عند عرض النتائج وتفسيرها في الفصل الرابع.

رابعاً: جوانب الإفادة من الدراسات السابقة

أفاد الباحثان من الدراسات السابقة في الجوانب الآتية:

- 1- تحديد مشكلة البحث الحالي وهدفه.
- 2- اعتماد التصميم التجريبي المناسب لظروف البحث الحالي.
- 3- أسلوب تحديد العينة واختيارها.
- 4- إجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات.
- 5- اختيار المقياس المناسب لهدف البحث وإجراءاته.
- 6- اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراء البحث الحالي.
- 7- تحليل نتائج البحث وتفسيرها.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

يتناول هذا الفصل وصفاً للإجراءات المتبعة في هذا البحث من حيث اعتماد منهج البحث، والتصميم التجريبي الملائم، ومجتمع البحث وعينته، وطرائق تكافؤ المجموعتين، وضبط المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في سلامة التجربة، وصياغة الأهداف السلوكية، وخطوات إجراء الخطط التدريسية، والأدوات التي يمكن من طريقها قياس المتغير التابع وتحديد الوسائل الإحصائية المستعملة.

أولاً: منهج البحث:

اتبع الباحثان المنهج التجريبي لتحقيق هدف بحثهما، لأنه يتلاءم وإجراءاته، والمقصود من مصطلح "تجريبي" تغيير شيء وملاحظة أثره في شيء آخر (أبو حويج، 2002:59).

ثانياً: التصميم التجريبي:

يعد التصميم التجريبي أولى الخطوات التي ينفذها الباحث عند إجراء دراسته، لأنه يلخص التركيب المنطقي للتجربة، ويشمل توضيحاً للمتغيرات موضع الدراسة، لذا ينبغي للباحث أولاً تحديد أي التصميمات المناسبة والممكنة لدراسته، فاختيار التصميم المناسب يؤدي إلى ضبط معظم العوامل المؤثرة في الصدق الداخلي والخارجي لذا اعتمد الباحثان تصميمًا تجريبيًا ذا ضبط جزئي يتناسب وظروف بحثهما فجاء التصميم بالشكل الآتي:

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار
التجريبية	استراتيجية المناقشة النشطة	الاداء التعبيري	اختبار في الاداء التعبيري
الضابطة	—		
حساب الفرق بين نتائج المجموعتين في اختبار الفهم القرائي			

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته:

إن تحديد المجتمع الأصلي ضرورة لازمة لاختيار العينة الممثلة له تمثيلاً صحيحاً، والبحث الحالي يتطلب اختيار مدرسة من بين المدارس الإعدادية أو الثانوية النهارية للبنات والتي تضم شعبتين فأكثر في مركز محافظة بابل، للعام الدراسي

(2015 - 2016)، وتحقيقاً لذلك أستعان الباحثان بقسم التخطيط التربوي - شعبة الإحصاء- في مديرية تربية محافظة بابل فكان عدد المدارس (33) مدرسة، وتم اختيار (إعدادية الخنساء للبنات) الواقعة في مركز محافظة بابل / شارع 40 بالطريقة القصدية وذلك لقرب المدرسة من سكن الباحثين وتعاون الادارة مع الباحثين، لذلك زار أحد الباحثين المدرسة المذكورة، بعد الحصول على كتاب تسهيل المهمة الصادر من المديرية العامة لتربية محافظة بابل، فوجد أنها تضم أربع شعب للصف الرابع العلمي، وبطريقة السحب العشوائي أُختيرت الشعبة (ج) لتمثل المجموعة الضابطة التي ستدرس مادة المطالعة على وفق الطريقة التقليدية، في حين مثلت الشعبة (أ) المجموعة التجريبية التي ستدرس المادة نفسها باعتماد استراتيجية المناقشة النشطة، وقد بلغت المجموعة التجريبية (40) طالبة، و(43) طالبة في المجموعة الضابطة، وقد تمّ استبعاد الطالبات المخفقات البالغ عددهن ثلاث طالبات من المجموعة الضابطة، ولم توجد أية طالبة مخفقة في المجموعة التجريبية، ليكون العدد النهائي (78) طالبة، بواقع (40) طالبة في المجموعة التجريبية و(38) طالبة في المجموعة الضابطة، وقد استبعد الباحثان الطالبات المخفقات، لكونهن يمتلكن خبرات تعليمية سابقة في الموضوعات التي ستدرس في أثناء التجربة، وهذا قد يؤثر في دقة نتائج البحث، علماً أنّ الباحثان قد استبعداهن من النتائج فقط، إذ أبقيا عليهن داخل حجرة الدراسة، ليحافظا على نظام المدرسة ولا يحرمهن من الفائدة.

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث:

حرص الباحثان قبل الشروع بالتدريس الفعلي على تكافؤ طالبات مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في سلامة التجربة ودقة نتائجها، وهذه المتغيرات هي:

1. العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور.
2. التحصيل الدراسي للآباء.
3. التحصيل الدراسي للأمهات.
4. درجات مادة اللغة العربية للعام الدراسي السابق.

وقد حصل الباحثان على بيانات المتغيرات المذكورة آنفاً، من سجلات إدارة المدرسة بمساعدة الإدارة، ومن الطالبات أنفسهن من طريق استمارة أعدت لهذا الغرض ووزعت بينهن، وفيما يأتي توضيح لعمليات التكافؤ الإحصائي في المتغيرات بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة:

1. العمر الزمني محسوباً بالشهور:

أجرى الباحثان تكافؤاً إحصائياً في العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور، وباعتماد الاختبار التائي (Test) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين متوسطي المجموعتين، كما موضح في الجدول (1):

جدول (1) القيمتان التائيتان لمجموعتي البحث في العمر الزمني لطالبات مجموعتي البحث

مستوى الدلالة	القيمة التائية		درجة الحرية	التباين	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
0.05							
غير دالة إحصائياً	2	1,63	76	52,67	187,23	38	التجريبية
				37,34	189,7	40	الضابطة

3. التحصيل الدراسي للآباء:

كافأ الباحثان مجموعتي البحث إحصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للآباء، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي، أنّ المجموعتين متكافئتان إذ بلغت القيمة المحسوبة (0,91) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (7,81) وكما موضح بالجدول (2):

جدول (2) قيمتا مربع كا2 لمجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للآباء

المجموعة	حجم العينة	المتغير	المتغير	المتغير	المتغير	قيمة كا2		درجة الحرية	مستوى الدلالة 0.05
						المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	38	7	6	13	12	1,07	7,81	3	غير دالة
الضابطة	40	6	10	13	11				

4. التحصيل الدراسي للأمهات:

كافأ الباحثان مجموعتي البحث إحصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي، أن المجموعتين متكافئتان إذ بلغت القيمة المحسوبة (1,71) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (7,81) وكما موضح بالجدول (3):

جدول (3) قيمتا مربع كا2 لمجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للأمهات

المجموعة	حجم العينة	المتغير	المتغير	المتغير	المتغير	قيمة كا2		درجة الحرية	مستوى الدلالة 0.05
						المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	38	13	8	10	7	1,23	7,81	3	غير دالة إحصائياً
الضابطة	40	13	10	7	10				

5. درجات الطالبات لمادة اللغة العربية للعام الدراسي السابق:

كافأ الباحثان في درجات طالبات مجموعتي البحث لمادة اللغة العربية للعام الدراسي السابق باستعمال الاختبار التائي (Test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) كما موضح بالجدول (4):

جدول (4) القيمتان التائيتان لمجموعتي البحث في درجات مادة اللغة العربية للعام الدراسي السابق

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0,05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	40	77,01	151,49	76	0,58	2	غير دالة إحصائياً
الضابطة	38	72,03	171,86				

خامساً: ضبط بعض المتغيرات الدخيلة:

وتأسيساً على ما تقدم من إجراءات التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة قد يكون لتداخل بعض المتغيرات الدخيلة تأثير مشترك مع المتغير المستقل في المتغير التابع، حاول الباحثان قدر الإمكان تفادي أثر عدد من المتغيرات الدخيلة في سير التجربة، ومن ثم في نتائجها، وفيما يأتي إجراءات ضبط بعض هذه المتغيرات:

1. ظروف التجربة والحوادث المصاحبة:

يقصد بالحوادث المصاحبة الحوادث الطبيعية التي يمكن حدوثها في أثناء التجربة (الكوارث، الفيضانات، الأعاصير، الحوادث الأخر كالحروب، والاضطرابات وغيرها مما يُعرقل سير التجربة)، ولم تتعرض التجربة لأي ظرف طارئ أو حادث يُعرقل سيرها، ويؤثر في المتغير التابع بجانب أثر المتغير المستقل.

2. الاندثار التجريبي:

يقصد بالاندثار التجريبي الأثر الناجم من ترك عدد من الطلاب (عينة البحث)، أو انقطاعهم في أثناء التجربة، مما يؤثر في النتائج (عبد الرحمن وعدنان، 2007: 479)، ولم يتعرض البحث لهذه الحالات سواء أكانت تسرباً أم انقطاعاً، أم تركاً باستثناء حالات الغيابات الفردية التي تعرضت لها مجموعتا البحث، ونسبة ضئيلة جداً، ومتساوية تقريباً في المجموعتين، خلال مدة تطبيق التجربة، ولكنهن حضرن في أثناء تطبيق الاختبار.

3. العمليات المتعلقة بالنضج:

إن مرور الوقت في التجربة قد يحدث تغييرات بيولوجية، أو عقلية، أو نفسية على الطالبات المشاركات في التجربة، ومن شأن هذه التغييرات التأثير في النتائج، وعندئذ ليس من الصدق أن تعزى النتائج للعامل التجريبي وحده وفي البحث الحالي لم يكن لهذا العامل أي تأثير، ذلك لأن مدة التجربة موحدة بين مجموعتي البحث، إذ بدأت بتاريخ 2015/10/27، وانتهت بتاريخ 2016/1/5.

4. أداة القياس:

استعمل الباحثان أداة موحدة، لقياس الاداء التعبيري، عند طالبات مجموعتي البحث، إذ تباناه الباحثان، ليطباقه في نهاية التجربة.

5. أثر الإجراءات التجريبية:**أ. سرية البحث:**

حرص الباحثان على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة على عدم إخبار الطالبات بطبيعة البحث وهدفه، كي لا يتغير نشاطهن أو تعاملهن مع التجربة، مما قد يؤثر في سلامة التجربة ونتائجها.

ب. الوسائل التعليمية:

كانت الوسائل التعليمية للمجموعتين التجريبية والضابطة متشابهة مثل، السبورة، والأقلام الزيتية الملونة.

ج. مدة التجربة:

كانت مدة التجربة موحدة ومتساوية لطالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة والتي استمر فصل دراسياً كاملاً، إذ بدأت يوم الثلاثاء الموافق 2015/10/27، وانتهت في يوم الثلاثاء الموافق 2016/1/5.

د. إجراء التجربة:

فيما يتعلق باحتمال تدخل تأثير هذا العامل في نتائج التجربة، فقد درّس أحد الباحثين طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة بنفسه لتلافي أثر هذا المتغير، وهذا يضيف على نتائج التجربة درجة من الدقة والموضوعية، لأن أفراد مدرس لكل مجموعة يجعل من الصعب ردّ النتائج إلى المتغير المستقل، وقد تُعزى إلى تمكن أحد المدرسين من المادة أكثر من الآخر أو إلى صفاته الشخصية مثل نشاطه، أو دافعيته، أو رغبته في تدريس مادته، أو إلى غير ذلك من العوامل.

هـ. توزيع الدروس:

ضبط الباحث هذا العامل من طريق التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة لأربعة أسابيع ثم عكس الباحث توزيع الدروس لتقادي الرتبة، وجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5) توزيع الحصص لمجموعتي البحث

المجموعة	اليوم	الاسابيع الاولى	الاسابيع الاخرى	الساعة
التجريبية	الثلاثاء	الدرس الثالث	الدرس الخامس	2,30 مساء
الضابطة		الدرس الثاني	الدرس الاول	1,45 مساء

سادساً: تحديد المادة العلمية:

حدّد الباحثان المادة الدراسية التي سندرّس في أثناء مدّة التجربة، وكان عدد الموضوعات ثمان موضوعات، بعد أن أعد الباحثان استبانة تضمنت (12) موضوعاً تعبيرياً وعرضاً على مجموعة من الخبراء والمتخصصين* لاختيار (9) موضوعات منها لتكون الموضوعات التعبيرية التي سيكتب بها طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في أثناء التجربة وهي (العمل التطوعي، التطرف وأثره في المجتمع، التسامح من سمات الاخلاق، قال الرسول (ص) ((متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحراراً))، قال الرسول (ص) ((رفقاً بالقوارير))، قول الشاعر ((بلادي وإن جارت علي عزيزة وأهلي وإن شحوا علي كرام))، قال الحكماء ((علم المحتاج الصيد خيراً من ان تعطيه سمكة))، الموهبة والمجتمع، برامج التواصل الاجتماعي فوائدها ومضارها).

سابعاً: صياغة الأهداف السلوكية:

تعرف الأهداف السلوكية بأنها الناتج التعليمي المتوقع من الطلاب بعد عملية التدريس ويمكن أن يلاحظه المدرس ويقيسه. وهي تساعد على اختيار طريقة التدريس الملائمة ووسيلة التقويم، وتساعد أيضاً في إعداد الاختبارات التي تقيس مدى تحقق هذه الأهداف بشكل دقيق، وتتيح له الأسلوب الأمثل لممارسة الموقف التعليمي بمتطلباته وإجراءاته كلها، ومن ثم تقلل من هدر الجهد المبذول للمدرس والطالب (الخرجي، 2011:61). وتأسيساً على ما تقدم صاغ الباحثان سبعون هدفاً سلوكياً، في ضوء الأهداف العامة للمادة، وعلى وفق تصنيف (بلوم) في المجال المعرفي، ومن أجل التثبت من صلاحيتها وسلامة اشتقاقها واستيفائها محتوى المادة الدراسية المشمولة بالتجربة، عرضها الباحثان على مجموعة من الخبراء والمحكمين**، وفي ضوء ملاحظاتهم ومقترحاتهم عدّلت بعض هذه الأهداف.

ثامناً / إعداد الخطط التدريسية:

يقصد بالخطط التدريسية تصورات مسبقة للمواقف والإجراءات التدريسية التي يضطلع بها المدرس وطلبته لتحقيق أهداف تعليمية معينة، وتضم هذه العملية تحديد الأهداف واختيار الطرائق التي تساعد على تحقيقها (جامل، 2002:23). ولما كان إعداد الخطط التدريسية يُعدّ احد متطلبات التدريس الناجح، فقد أعدّ الباحثان مجموعة من الخطط التدريسية عرضاً اثنتين منها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لتحسين صياغة تلك الخطط، وجعلها سليمة لضمان نجاح التجربة، وفي ضوء ما أبداه الخبراء أجريت بعض التعديلات اللازمة عليها.

تاسعاً / أداة البحث:

إنّ أداة البحث تتحدد بحسب طبيعة البحث، ومستلزماته، لأنّ استعمال الأداة المناسبة يؤدي إلى تحقيق نتائج سليمة، ولذلك فقد اختار الباحثان اختبار الطالبات في أحد الموضوعات التي يقع الاختيار عليها كأداة واعتماد معيار خاص للتحصيح.

- * 1- أ.د أسعد محمد علي النجار / جامعة بابل / كلية التربية الأساسية / نحو ولغة.
- 2- أ.د فاضل ناهي عبد عون / جامعة القادسية / كلية التربية / طرائق تدريس اللغة العربية.
- 3- أ.م.د حمزة هاشم السلطاني / جامعة بابل / كلية التربية / طرائق تدريس اللغة العربية.
- 4- أ.م.د ضياء العرنوسي / جامعة بابل / كلية التربية الأساسية / طرائق تدريس اللغة العربية.
- 5- أ.م.د عارف حاتم الجبوري / جامعة بابل / كلية التربية الأساسية / طرائق تدريس اللغة العربية.
- 6- أ.م.د مشرق مجهول الجبوري / جامعة بابل / كلية التربية الأساسية / طرائق تدريس اللغة العربية.
- 7- م.م حامد رضا عبيد / مدرس.
- 8- م.م عدي عبدة الزبيدي / جامعة بابل / كلية علوم القرآن / طرائق تدريس اللغة العربية.

اختيار موضوع الاختبار النهائي:

من متطلبات البحث الحالي اختيار موضوع تعبيرى لاختبار طالبات مجموعتي البحث فيه اختباراً نهائياً، أي بعد الانتهاء من تطبيق التجربة، ولتحقيق ذلك أعد الباحثان استبانة فيها عددٌ من الموضوعات التعبيرية، وعرضاها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين لاختيار الموضوع الأكثر ملاءمة ومناسبة لاختبار طالبات مجموعتي البحث فيه.

أ. صدق الاداة Validity:

يُعد الصدق من أهم خصائص الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، ويكون الاختبار صادقاً إذا كان يقيس السمة، أو الخاصية التي أعد لقياسها (علام، 2009، ص 245)، واستخرج الباحثان الصدق الظاهري لمعيار التصحيح، فقد وزع الباحثان الاستبانة على نخبة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها لاختيار موضوع من بين الموضوعات وقد اختير موضوع (صحبة الأخيار تورث الخير، وصحبة الأشرار تورث الندامة) بعد أن نال نسبة (88%) من آراء الخبراء.

ب. معيار تصحيح الاداة:

لغرض تصحيح اختبار التعبير الكتابي تبنى الباحثان معيار (الحلاق 2010) في تصحيح الاختبار النهائي في التعبير الكتابي، لأنه معيار مناسب للموضوع والمرحلة الدراسية للطالبات.

ج. العينة الاستطلاعية:

أجرى الباحثان تطبيقاً للمعيار على عينة استطلاعية مكونة من (83) طالبةً من طالبات الصف الرابع العلمي المتوسط في إحصائية أم البنين يوم الأحد الموافق 2015/12/6، وذلك لمعرفة مناسبة لطالبات مجموعتي البحث والوقت المناسب للكتابة فيه، وثبتت تصحيحه.

د. ثبات الاداة Reliability:

ويقصد بها لتوصل إلى النتائج نفسها أو نتائج مقاربة عند استعمال الأداة في مدتين مختلفتين وفي حدود زمن محدد تحت ظروف متماثلة، وقد اختارت الباحثة طريقة إعادة الاختبار فيحسا بمعامل الثبات اذ تعد من اكثر الطرق الشائعة استعمالا (عبد الهادي، 2002، ص130)، وكذلك أنها أكثر الطرائق ملائمة من لمتطلبات البحث، طبقت الباحثة معادلة (بيرسون) لحساب معامل الارتباط بين درجات الطالبات في التطبيقين الاول والثاني فكانت قيمته (0,86)، وهو معامل ثبات عالٍ

عاشراً: تطبيق أداتي البحث:

طبق الباحثان الاختبار على طالبات مجموعتي البحث يوم الثلاثاء الموافق 2016/1/5، وطبق الباحثان نفسيهما الاختبار حفاظاً على سلامة التجربة.

وبعد الانتهاء من التطبيق صحح الباحثان اختبار الاداء التعبيري وفق معيار (الحلاق 2010) الذي حددت درجته بمائة درجة فوجد أن أعلى درجة كانت ستة وسبعون واقل درجة ثلاثة واربعون.

ثبات التصحيح:

نظراً تأثر درجات الطالبات لذاتية التصحيح من قبل المصحح والابتعاد عن الموضوعية لعدم القدرة على تحديد الإجابة المطلوبة بصورة صحيحة قاطعة، أجرى الباحثان ثباتاً للتصحيح، فقد استعمل الباحثان نوعين من الاتفاق وهو الاتفاق عبر الزمن ومع مصحح آخر.

الثبات عبر الزمن:

لإيجاد ثبات تصحيح الاختبارين عبر الزمن، صحح الباحثان اختبار الاداء التعبيري بعد مضي أسبوعين اختار الباحثان عشوائياً عشرين استمارة من إجابات طالبات مجموعتي البحث في الاختبار البالغ عددها (78) إجابة في كل اختبار، وبواقع

عشر استمارات لكل مجموعة، وأعاد تصحيحها، وباستعمال معادلة معامل ارتباط (بيرسون) بلغت درجة الاتساق بين تصحيحي الباحثان في الاختبار (0.89).

الثبات مع مصحح آخر

لاستخراج ثبات تصحيحي الاختبار مع مصحح آخر، صُححت عينة من إجابات الطالبات في الاختبار نفسها من مصحح آخر * بواقع عشرين استمارة للمجموعتين وجرى الاتفاق معه على حجب الدرجة وعدم وضع إشارات، وعلامات على أوراق الإجابة لتقليل تأثير المصحح، وباستعمال معادلة معامل ارتباط (بيرسون) بلغت درجة الاتساق بين تصحيح الباحث وتصحيح المصحح الآخر (0.82).

حادي عشر: الوسائل الإحصائية:

1. الاختبار التائي (Test) ذو النهايتين لعينيتين مستقلتين.

استعمل في التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الآتية: (العمر الزمني للطالبات، ودرجات الطالبات في الامتحان الوزاري، واختبار الفهم القرائي)

(س-1 - س-2)

= ت

$$\left[\frac{1}{2n} + \frac{1}{1n} \right] \frac{n_1(1 - n_1) + n_2(1 - n_2)}{2 - n_2 + n_1}$$

إذ تمثل:

(س-1) - الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة.

(س-2) - الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية.

(ن1) - عدد أفراد المجموعة الضابطة.

(ن2) - عدد أفراد المجموعة التجريبية.

(ع1²) - التباين للمجموعة الضابطة.

(ع2²) - التباين للمجموعة التجريبية (البياتي، 1977:260).

2. مربع كاي (كا2)

استعمل في تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للوالدين.

(ل - ق) / 2

كا2 = مج

ق

إذ تمثل:

(ل) - التكرار الملاحظ

(ق) - التكرار المتوقع (Dennis, 2000: 147)

3- معامل ارتباط بيرسون:

استعمل في حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة (إعادة الاختبار) وحساب ثبات التصحيح.

* م.م حامد رضا عبيد / مدرس

ن مج س ص - (مج س) (مج ص)

= ر

[ن مج س 2 - (مج س) 2] [ن مج ص 2 - (مج ص) 2]

إذ تمثل:

(ر) معامل ارتباط بيرسون.

(ن) عدد أفراد العينة

(س) قيم المتغير الأول

(ص) قيم المتغير الثاني (البياتي، 1977: 183)

الفصل الرابع

عرض نتيجة البحث وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتيجة البحث من طريق الموازنة بين درجات طالبات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار الاداء التعبيري البعدي، وعلى النحو الآتي:

أولاً: عرض النتيجة

بعد جمع وترتيب البيانات التي حصل عليها الباحثان في اختبار الاداء التعبيري البعدي لطالبات مجموعتي البحث، أستعمل الباحثان الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (**t-test**) توصل الباحثان الى النتائج المبينة في الجدول (6):

جدول (6) القيمتان التائيتان لمجموعتي البحث في اختبار التعبير

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية		درجة الحرية	الدالة الاحصائية بمستوى 0,05
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	38	71,92	97,61	2,25	2	76	دالة إحصائياً
الضابطة	40	66,41	134,56				

يلحظ من الجدول اعلاه أنَّ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (71,92)، وتباينها (97,61)، وان متوسط درجات المجموعة الضابطة (66,41)، وتباينها (134,56)، وان القيمة التائية المحسوبة (2,25) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2) عند مستوى دلالة (0,05)، ودرجة حرية (76).

مما تمَّ عرضه يتبين تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي دَرَسَ التعبير باستراتيجية المناقشة النشطة على طالبات المجموعة الضابطة اللائي دَرَسَ موضوعات التعبير بالطريقة التقليدية في اختبار الاداء التعبيري، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية التي تنص على ما يأتي:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن التعبير باستراتيجية المناقشة النشطة ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن التعبير بالطريقة التقليدية في الاداء التعبيري.

ثانياً: تفسير النتيجة

في ضوء النتيجة التي عُرِضت يعتقد الباحثان أنَّ سبب تفوق المجموعة التجريبية التي درست موضوعات المطالعة باستراتيجية المناقشة النشطة على المجموعة الضابطة التي درست موضوعات المطالعة بالطريقة التقليدية في الاداء التعبيري يعود الى:

- 1- إنّ تدريس موضوعات المطالعة باستراتيجية المناقشة النشطة ساعدت على المشاركة الفاعلة في الدرس، كما تسهم في زيادة دافعية الطالبات نحو التعلّم.
- 2- ان تدريب الطالبات على الكتابة باستراتيجية المناقشة النشطة أدى الى تحسين فهمهن للمواد المدروسة من خلال المناقشات التي تجري بين الطالبات أنفسهن، ومن ثم زاد في أدائهن التعبيري.
- 3- ان المناقشة النشطة أدت الى ازدياد ميول الطالبات في الاطلاع الخارجي والبحث مما اكسبهن تنظيم المعلومات والأفكار، وبالنتيجة زيادة أدائهن التعبيري.
- 4- خطوات المناقشة النشطة حفزت الطالبات على التفكير للتوصل الى الفرضيات المقنعة المسندة بالأدلة لمجارات النقاش، مما زاد من أدائهن التعبيري.
- 5- ان المناقشة النشطة دفعت الطالبات الى تنمية الجرأة لديهن والشجاعة في إبداء الآراء.
- 6- إنّ التدريس بهذه الاستراتيجية ساعد الطالبات على تعزيز روح الديمقراطية والاستماع والتدريب على مهارات الحوار والنقاش وهذا ما أكدته (المحنة 2015) إنّ استراتيجية المناقشة النشطة تحقق أهداف عدة منها توضيح المحتوى، وتعليم التفكير، وتعزيز روح الديمقراطية، وزيادة درجة التفاعل، وتنمية بعض الاتجاهات العلمية وأنماط سلوكية ايجابية، مثل احترام آراء الآخرين وفسح المجال لمن يريد المشاركة للتعبير عما يشعر به والاستماع الجيد لأطروحاتهم وآرائهم والتعاون على الحلول (المحنة، 2015: 61-62).

ثالثاً: الاستنتاجات

- في ضوء النتيجة التي أظهرها البحث الحالي يُمكن للباحثين أن يستنتجوا ما يأتي:
- 1- إنّ اعتماد استراتيجية المناقشة النشطة لقي نجاحاً في تدريس التعبير للصف الرابع العلمي.
 - 2- إنّ المناقشة النشطة تؤدي إلى زيادة في الأداء التعبيري لدى طالبات الصف الرابع العلمي.
 - 3- إنّ استعمال استراتيجية المناقشة النشطة ساعد في تحسين دافعية الطالبات وحماسن وتوجيه انتباههن نحو معالجة الموضوعات والتعبير عنها.
 - 4- من خلال تفاعل الباحث مع الطالبات وجد أن اعتماد هذه الاستراتيجية يمكّن الطالبات من القدرة على ربط ما لديهن من معلومات سابقة مع المعلومات الجديدة التي حصلن عليها.

رابعاً: التوصيات

- في ضوء النتيجة التي تمّ التوصل اليها يُمكن الخروج بالتوصيات الآتية:
- 1- اعتماد استراتيجية المناقشة النشطة في تدريس التعبير لطالبات الصف الرابع العلمي.
 - 2- التأكيد على فسح المجال للطالبات للنقاش؛ لأنه يقوي العلاقة بين الطالبة والمدرسة وهذا ما يحبب الطالبات في المدرسة والمادة مما يؤدي الى زيادة تحصيل الطالبات
 - 3- ضرورة تشجيع مدرسات اللغة العربية على اعتماد استراتيجية المناقشة النشطة في التدريس؛ لاثّنها ثُمكّن الطالبات من توظيف مهارتهن وخبرتهن السابقة في النقاش.
 - 4- التأكيد على استراتيجية المناقشة النشطة في اثناء اعداد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في كليات التربية، أو عند التحاقهم بدورات تدريبية اثناء الخدمة.
 - 5- العناية بتدريس مادة التعبير والتجديد في الموضوعات التي تكتب بها الطالبات.

خامساً: المقترحات

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

- 1- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طالبات الصف الرابع الادبي.
- 2- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في الفهم القرائي.
- 1- إجراء دراسة للتعرف على أثر إستراتيجية المناقشة النشطة في تحسين تدريس فروع اللغة العربية الأخر كالتحوي أو البلاغة.

المصادر

- 1- ابراهيم، وجيه المرسي ومحمود عبد الحافظ خلف الله. **الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية**. ط1، النادي الادبي، الجوف- المملكة العربية السعودية، 2014م.
- 2- ابراهيم، مجدي عزيز. **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**. ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2009م.
- 3- أبو حويج، مروان. **البحث التربوي المعاصر**. عمان، دار اليازوري للنشر، 2002م.
- 4- الأسطل، محمد زياد، **أثر تطبيق استراتيجيتين للتعليم النشط في تحصيل طلاب الصف التاسع في مادة التاريخ وفي تنمية تفكيرهم الناقد**. جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، كلية العلوم التربوية، 2010م.
- 5- إسماعيل، بليغ حمدي. **استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية**. دار المناهج، عمان، 2013م.
- 6- إسماعيل، زكريا. **طرق تدريس اللغة العربية**. ط1، دار المعرفة الجامعة، عمان، 2005م.
- 7- البجة، عبد الفتاح. **دروس في علوم العربية**. ط1، دار الفكر، بيروت، 2003م.
- 8- بدوي، رمضان مسعد. **التعلم النشط**. ط1، دار الفكر، عمان، 2010م.
- 9- بدير، كريم، **التعلم النشط (active learning)**. ط1، دار المسيرة، عمان، 2012م.
- 10- برغوت، محمود محمد فؤاد. **اثر إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة على تنمية بعض المهارات في التكنولوجيا لطلاب الصف السادس الأساسي بغزة**. جامعة غزة، فلسطين، 2008م. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- 11- البياتي، عبد الجبار توفيق. **وزكريا اثاثيوس. الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس**. بغداد، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية، 1977م.
- 12- تميم، راجح حسين. **الكتابة الإبداعية**. دار الكتاب الجامعي، ط1، العين- الإمارات العربية المتحدة، 2007م.
- 13- جامل، عبد الرحمن عبد السلام. **طرق التدريس العامة ومهارات تخطيط وتنفيذ عملية التدريس**. عمان، دار المناهج، 2002م.
- 14- الجبوري، خالد ناجي. **صعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلتين المتوسطة والاعدادية من وجهة نظر المدرسين. كلية التربية الاساسية - جامعة ديالى، مجلة الفتح، العدد الحادي والخمسون، ايلول لسنة ٢٠١٢. (رسالة ماجستير منشورة)**
- 15- الجبوري، عمران جاسم وحزمة هاشم السلطاني. **المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية**. دار الرضوان، عمان، 2013م.
- 16- الجعافرة، عبد السلام يوسف. **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق**. ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، 2011م.
- 17- الحفني، عبد المنعم. **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**. ج3، ط2، دار العودة، بيروت، 1991م.
- 18- الحلاق، علي سامي. **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها**. ط1، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2010م.

- 19- الخريشا، عنود الشايش. **اسس المنهاج واللغة**. ط1، دار ومكتبة الحامد، عمان، 2012م.
- 20- الخرزجي، سليم إبراهيم. **أساليب معاصرة في تدريس العلوم**. ط1، دار أسامة، عمان، 2011م.
- 21- دروزة، أفنان نظير. **الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي**. ط2، مكتبة الفارابي، عمان، 1997م.
- 22- الرازي، محمد بن ابي بكر عبد القادر. **مختار الصحاح**. ط1، دار الجبل، بيروت، 1987م.
- 23- الربيعي، محمد بن عبد العزيز. **مدخل لفهم جودة عملية التدريس**. ط1، دار الفكر، عمان، 2013م.
- 24- الربيعي، محمود داود سلمان. **طرائق وأساليب التدريس المعاصرة**. ط1، عالم الكتب الحديث، عمان، 2006م.
- 25- زاير، سعد علي، وإيمان اسماعيل عايز. **مناهج اللغة وطرائق تدريسها**. ط1، ثائر جعفر العصامي للطباعة الفنية الحديثة، بيروت، 2011م.
- 26- زاير، سعد وسماء تركي داخل. **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**. الجزء الاول، دار المرتضى، بغداد، 2013م.
- 27- سعادة، جودة أحمد وآخرون. **التعلم النشط بين النظرية والتطبيق**. دار الشروق، عمان، 2006م.
- 28- سلامة، عادل أبو العز احمد. **طرائق تدريس العلوم ودورها في تنمية التفكير**. ط1، دار الفكر، عمان، 2009م.
- 29- شاهين، عبد الحميد حسن عبد الحميد. **استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم مناهج وطرق التدريس**. مصر، جامعة الاسكندرية، كلية التربية بدمهور، 2011م.
- 30- شحاتة، حسن وزينب النجار. **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. جامعة عين شمس، كلية التربية، دار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003م.
- 31- شحادة، نعمان. **التعلم والتقويم الأكاديمي**. ط1، دار صفاء، عمان، 2009م.
- 32- الشربيني، فوزي وعفت الطناوي. **تطوير المناهج التعليمية**. ط1، دار المسيرة، عمان، 2011م.
- 33- الشمري، نبيل كاظم نهير. **صعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المدرسين والطلبة**. كلية التربية _جامعة بابل، 2006م. (رسالة ماجستير غير منشورة)
- 34- الصغير، أحمد حسين. **مجتمعات التعلم**. ط1، إثراء للنشر، عمان، 2009م.
- 35- طاهر، عليوي عبد الله. **تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرق التربوية**. ط1، دار المسيرة، عمان، 2010م.
- 36- الطائي، نعيم خليل عبود. **اثر تدريس مهارات التفكير المعرفية ومهارات التفكير الناقد في فهم المقروء والاداء التعبيري لدى طالبات الصف الرابع العلمي**. كلية التربية _جامعة بابل، 2011م. (اطروحة دكتوراه غير منشورة)
- 37- الطناوي، عفت مصطفى. **التدريس الفعال تخطيطه مهاراته استراتيجيات تقويمية**. ط1، دار المسيرة، عمان، 2009م.
- 38- عاشور، راتب قاسم ومحمد فؤاد الحوامدة. **اساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. ط1، دار المسيرة، عمان، 2010م.
- 39- عاشور، راتب قاسم ومحمد فخري مقدادي. **المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها**. ط2، دار المسيرة، عمان، 2009م.
- 40- عبد الرحمن، أنور حسين وعدنان حقي زنكنة. **الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية**. بغداد، مطابع شركة الوفاق للطباعة، 2007م.
- 41- عبد عون، فاضل ناھي، **دروس في البلاغة التعليمية انموذج مقترح لتدريس البلاغة في ضوء آيات القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف والمأثور من القول**. ط1، تموز للطباعة والنشر، دمشق، 2011م.
- 42- عبد عون، فاضل ناھي. **طرائق تدريس اللغة العربية واساليب تدريسها**. ط1، دار صفاء، عمان، 2013م.
- 43- عبد الهادي، نبيل. **المدخل الى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي**. ط2، دار وائل، عمان، 2002م.

- 44- عبيد، وليم. استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة. ط1، دار المسيرة، عمان، 2011م.
- 45- عطية، محسن علي. مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها. ط1، دار المناهج، عمان، 2008م.
- 46- علام، صلاح الدين محمود. القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتوجيهاته. ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2009م.
- 47- علي، محمود السيد. اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس. ط1، دار المسيرة، عمان، 2011م.
- 48- عؤاد، يوسف ذياب ومجدي علي زامل. التعلم النشط نحو فلسفة تربوية تعليمية فاعلة. دار المناهج، عمان، 2010م.
- 49- غباري، ثائر احمد وخالد محمد أبو شعيرة. اساسيات التفكير. ط1، مكتبة المجتمع العربي، عمان، 2011م.
- 50- فرج، عبد اللطيف بن حسين، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين. ط3، دار المسيرة، عمان، 2013م.
- 51- محمد، صباح محمود وانور صباح محمود. اتجاهات جديدة في تدريس الجغرافية. ط1، الوراق، عمان، 2004م.
- 52- المحنة، علي كاظم ياسين، التفكير الناقد والقدرة اللغوية. ط1، دار الرضوان، عمان، 2015م.
- 53- مذكور، علي احمد. طرق تدريس اللغة العربية. ط1، دار المسيرة، عمان، 2010م.
- 54- مرعي، توفيق أحمد ومحمد محمود الحيلة. المناهج الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها. ط1، دار المسيرة، عمان، 2000م.
- 55- المعموري، واثق جدوع غالي. فاعلية التعلم النشط في تعديل المفاهيم التاريخية المخطوءة في مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية والاحتفاظ بها لطلاب الصف الرابع الادبي. كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، 2013م. (رسالة ماجستير غير منشورة)
- 56- موسى، هديل محمد. أثر انموذج مارزانو لأبعاد التعلم في الاستيعاب القرائي والطلاقة التعبيرية لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مادة المطالعة والنصوص. كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، 2014م. (رسالة ماجستير غير منشورة)
- 57- هلال، شوق عريبي. فاعلية أنواع الاستكشاف في التعبير الكتابي والتذوق الأدبي لدى طالبات المرحلة الإعدادية في مادة الأدب والنصوص. كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، 2015م. (رسالة ماجستير غير منشورة)
- 58- الوائلي، سعاد عبد الكريم عباس. طرائق تدريس الادب والبلاغة والتعبير والتنظير والتطبيق. دار الشروق، القاهرة، 2004م.
- 59- Dennis, H. and Dunean, C: **An introduction to statistics in psychology a complete guide for student**, 2nd edition. Prentice Hall, England, 2000.
- 60- Farrel, Kevin, J "A comparaisn of Three Instructional Approaches for Teaching Writing Composition to High School Juniors": Teacher Lecture,Peer Evaluation and Group Tutoring, **Dissertation Abstracts International**, Vol. (37), No.(11), 1977.
- 61- Whitern, A. et al (2008). Beyond strategies: Teacher practice, writing process and the Influence of Inquiry ,English Education (40).

أثر استراتيجية مكفر لاند في التحصيل والتذوق الأدبي في مادة الأدب والنصوص لطلاب الصف الرابع الأدبي

أ.م.د. ضياء عويد حربي العرنوسي م.م. ضياء حسين هاشم

جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

The Effect of McFarland's Strategy in the Acquisition and the Literary Taste of the Literary Texts Material for the Students in the Fourth Literary Class

Asst. Prof. Dr. Dihya' Uweed Harbi Al-Arnoosy

Asst. Lect. Dhiya' Hussein Hashim Al-Janabi

deyaa1977777@yahoo.com

Abstract

The research aims at identifying (The Effect of McFarland's Strategy in the Acquisition and the Literary Taste of the Literary Texts Material for the Students in the Fourth Literary Class). The researcher has adopted the experimental method for it suits the procedures of the research. To achieve the aims of the current research, the researcher has formulated the following two zero.

Key words: McFarland's strategy, achievement, and literary taste, material literature and texts, Fourth grade literature.

الكلمات المفتاحية/ استراتيجية مكفر لاند، التحصيل، التذوق الأدبي، مادة الأدب والنصوص، الصف الرابع الأدبي.
المستخلص

يرمي البحث الحالي تعرّف: (أثر استراتيجية مكفر لاند في التحصيل والتذوق الأدبي في مادة الأدب والنصوص لطلاب الصف الرابع الأدبي)

اعتمد الباحث المنهج التجريبي لأنه يتلاءم مع اجراءات البحث.

تكوّن مجتمع البحث الحالي من طلاب الصف الرابع الأدبي في اعداديات محافظة بابل/ الحلة للعام الدراسي 2015-2016، واختار الباحثان (اعدادية الجزائر للبنين) عينة للبحث وبلغ عددها (51) طالباً، وكان عدد طلاب المجموعة التجريبية (26) طالباً، وعدد طلاب المجموعة الضابطة (25) طالباً.

وأجرى الباحثان تكافؤاً احصائياً للمجموعتين التجريبية والضابطة في (العمر الزمني، الذكاء، درجات نصف السنة في مادة اللغة العربية وكذلك في مادة الأدب والنصوص، التحصيل الدراسي للوالدين، الاختبار البعدي للتحصيل والتذوق الأدبي) ولم يكن هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين في المتغيرات المذكورة انفاً لذا هي متكافئة احصائياً.

أعدّ الباحثان متطلبات البحث الحالي فعملًا على تحديد المادة العلمية المقررة خلال مدة التجربة ثم صاغ الأهداف السلوكية واعداد خطط تدريسية يومية لكل مجموعة من مجموعتي البحث.

درسَ الباحثان مجموعتي البحث فصلاً دراسياً كاملاً إذ بدأت التجربة يوم الاثنين الموافق 2016/2/15 وانتهت يوم الخميس الموافق 2016 / 4 / 21. اما أداتا البحث فقد أعدّ الباحثان اختباراً للتحصيل مكوناً من (35) فقرة وأعدّ اختباراً للتذوق الأدبي مكوناً من (25) فقرة أيضاً بعد أن تم التأكد من صلاحية فقراته من الخبراء، وطبقَ الباحثان الأداتين على مجموعتي البحث بعد انتهاء التجربة بتطبيق الاختبارين.

واستعمل الباحثان الوسائل الاحصائية الاتية: " الاختبار التائي (t- test) لعينتين مستقلتين، ومربع كاي (كا2)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة معامل الصعوبة والتميز، ومعادلة فاعلية البدائل غير الصحيحة". فأظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستعمال استراتيجية "مكفر لاند" على المجموعة الضابطة ، بفرق دال إحصائيا عند مستوى (0,05).

وبناءً على هذه النتيجة، أستنتج الباحثان ما يأتي:-

- أن ما توصل إليه البحث الحالي من تقدم، يدل على أن استراتيجية "مكفر لاند" (الدفاع عن وجهات النظر) يمكن الاستفادة منها في تدريس مادة الأدب والنصوص.
- إن استراتيجية "مكفر لاند" تزيد من قابلية المتعلمين على دراسة الأدب والنصوص لأنها تعطي الحرية الكافية للطلاب في التعلم وبإشراف المدرس.

وبناءً على ذلك أوصى الباحثان ما يأتي:-

- فتح دورات للمدرسين والمدرسات للتدريب على الاستراتيجيات التدريسية الحديثة ومنها استراتيجية "مكفر لاند" (الدفاع عن وجهات النظر).

استكمالاً للدراسة الحالية وتطويراً لها يقترح الباحثان العنوانين الآتيين:-

- 1- اثر استراتيجية "مكفر لاند" في الكتابة الابداعية لطلبة المرحلة الاعدادية في مادة التعبير.
- 2- اثر استراتيجية "مكفر لاند" في التحصيل الدراسي لطلبة المرحلة المتوسطة في مادة المطالعة والنصوص.

الفصل الاول**التعريف بالبحث****اولاً/ مشكلة البحث:**

هناك سلبيات وأخطاء عدة كانت وما تزال تعرقل مسار تدريس مادة الأدب والنصوص، وتحول دون وصول المدرس الى تحقيق أهدافه، ومن هذه الأخطاء التزام بعض المدرسين بالشرح الفردي للأبيات الشعرية، وضعف العناية بربط الأبيات بعضها ببعض مما يشوه الفكرة ويمزقها، واستقلال الدرس بالشرح والتعليق والاستنباط دون اشراك الطلاب في ذلك، بمعنى تمسك العديد من المدرسين بالطرائق التقليدية القديمة(علوي،2010: 266)، فأصبحت الحاجة ماسة للبحث عن طرائق تدريسية تتيح للطلبة ممارسة المهارات بأنفسهم (غباين،17:2008). ولتجاوز هذه المشكلات لابد من اتباع الطرائق والأساليب الحديثة في التدريس التي تجعل للمتعلم أثراً فعالاً في العملية التعليمية فتزيد من قدرته على توليد الأفكار ومعالجة المشكلات (مذكور،2009: 269)،، ويرى الباحثان أنَّ تدريس مادة الأدب والنصوص على وفق طرائق التحفيز، والتلقين جعلت الطلاب يقبلون على قراءة النص الأدبي من دون إنعام نظر، وتركيز فلا تتراعى لأعينهم مواطن الجمال فيه، ولا تتمو روح التذوق الأدبي لديهم، لأنهم اعتادوا الحصول على المعلومة من دون أي جهد وعناء.

ثانياً/ أهمية البحث:

تعد اللغة من أقوى الموجبات على الشعوب، فهي وسيلة التفكير والتخطيط والهوية(عبد عون،2015: 13)، وتشكل اللغة مظهراً مهماً من مظاهر الحياة اليومية، وعنصراً بارزاً في حياة الأفراد، فضلاً عن كونها وسيلة التعبير والتخاطب، فهي تدخل في كل فروع المعرفة، والعلوم، ويمكن النظر إليها على أنها نبض الحضارة البشرية، لأنها الوسيلة الوحيدة التي تتواصل من خلالها الأجيال، وتنتقل عبرها الخبرات، والمعارف، والمنجزات الحضارية من جيل لآخر(الجعافرة،2011: 146)، ويرى الباحثان أن اللغة هبة من الله مكنت الأنسان من نقل ما يدور في خلد من مشاعر وأحاسيس، وأفكار وبها تكشف الأمم عن مجدها، وتسجل تراثها الحضاري، ولغتتنا العربية لسان حالنا، ووعاء حضارتنا، وتراث عزنا وفخرنا، وبها حفظنا حضارات تاريخنا، فضلاً عن أنها اللغة التي نزل بها القرآن الكريم قوله تعالى((إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ))"سورة يوسف، آية2"، إنَّ اللغة العربية هي العروة الوثقى، التي تجمع بين الشعوب العربية، والشعوب الإسلامية، التي شاركت في ازدهار الثقافة العربية الإسلامية. وبهذا المعنى فإن الوفاق العربي والتضامن الإسلامي، لا بد أن يقوموا على هذا الأساس المتين؛ لغة القرآن

الكريم، ولغة الثقافة العربية الإسلامية. ومن هنا تبدو الأهمية الكبرى لتدعيم مكانة اللغة العربية، والعمل على نشرها وتعليمها، حتى لغير الناطقين بها من الشعوب الإسلامية. لأنّ في ذلك حماية للأمن الثقافي الحضاري للأمة العربية الإسلامية(خوالدة،2012: 61).

ويبرز الأدب من بين فروع اللغة العربية الآخر في أنّه يوسّع نظرة الطلبة للحياة، فيفهمون انفسهم وعالمهم والتراث الذي خلّفه لهم الآباء والاجداد، فتتمو القدرة الابداعية في نفوسهم، ويتوسع خيالهم، وتصلق اذواقهم، وينمو احساسهم بالجمال(الدليمي وسعاد،2009: 104). ولغتتنا العربية تتفرع إلى فروع عدة: نحو وصرف وأدب وبلاغة وقراءة وتعبير ومطالعة... وقد أولى الباحثون اهتماماً كبيراً بتلك الفروع في كتاباتهم، وقد شغل الأدب مساحة واسعة منها، فأهميته تأتي من أهمية اللغة ذاتها. فالأدب بنصوصه الشعرية والنثرية ما هو الا تعبير أداته اللغة، فهو فن يحمل القارئ والسماع على التفكير (الوائل،2004: 42)، ودروس النصوص الأدبية لها شأن كبير في تقويم اللسان، وتزويد التلاميذ بالثروة اللغوية وكسب القدرة على التعبير الصحيح وترقية الذوق الأدبي، وتوسيع أفق التلاميذ وتنمية خبراتهم، وترقية شخصيتهم، وصل نفوسهم وتهذيبها، وتزويدهم بطائفة من التجارب والخبرات التي مر بها صاحب النص وعبر عنها بشعره أو نثره(الخطيب،2009: 224)، إن التذوق الأدبي هو قدرة المتعلم على تناول النص الأدبي بالتدقيق والتحليل من خلال إدراك نواحي الجمال، ودقة المعاني، وفهم التراكيب ودلالاتها، وتحديد الصور البيانية، ويظهر دور المدرس جلياً في تنمية التذوق الأدبي لدى طلبته من خلال إيمانه بأن كل طالب لديه القدرة على التذوق الأدبي، وأنه يمكن التدريب عليه منذ المرحلة الابتدائية من خلال الإكثار من عقد الموازنات بين النصوص الأدبية، أو بين العبارات أو المفردات، لأن تقدير أي نظام من الجمال أمر مستحيل حدوثه ما لم يتم تمرن القارئ على عقد موازنات بين ألوانه في درجات من الجودة، وتقويم مداها في كل لون، هذا بالإضافة إلى ضرورة توافر الحاسة الأدبية عند المدرس أثناء قراءتها للنص قراءة جهرية، فالمتعلم يتأثر بأداء المدرس، كما أن الأداء الجيد عنصر مهم في تذوق النص الأدبي، ولكي ينمي المدرس التذوق الأدبي لدى طلبته ينبغي أن يكون عالماً بأسرار التذوق الأدبي، وعناصره(الجبوري، 2015: 287). ولا يمكن صقل الذوق الأدبي بعيداً عن النص الأدبي، وإنما هو إدراك فني لما في النصوص الأدبية من جمال في الفكرة والأسلوب(إسماعيل، 2013: 161). ويمكن أيجاز مجموعة من النقاط التي يستند إليها مدرس اللغة العربية من أجل تنمية التذوق الأدبي، وهذه النقاط هي:

1. تدريب الطلبة على القراءة الجهرية الجيدة للنص أكثر من مرة، واستعراضه بعناية وتمهل، فالإدراك الجمالي للنص لا يتم إلا بعد القراءة المتأنية له.
 2. العناية بتقديم تمهيد للنص، وإلقاء الضوء على مناسباته، وانعكاس ذلك على النص.
 3. توجيه الطلبة إلى مطالعة الجيد من النصوص الأدبية، ومعايشتها والتفاعل معها، والغوص في داخلها.
 4. عدم الإسراف الشديد في التحليل، وفي سرد الحقائق التاريخية؛ فهذا يفسد التذوق.
- (الجبوري، 2015: 289 - 290).

وتأسيساً على ما تقدم فالتذوق هو احساس القارئ أو السامع بما احسه الشاعر، وفهم المعاني العميقة في النص الادبي، وقد اصبح التذوق حقيقة مقترنة بمادة الادب لما يحمله من معاني اللطف والتصرف المهبذب التي تستريح له النفس واطهار الصور الجمالية الكامنة وراء النص الادبي.

ثالثاً/ هدف البحث وفرضياته:

يهدف البحث الحالي الى معرفة أثر استراتيجية "مكفرلاند" في التحصيل والتذوق الادبي في مادة الادب والنصوص لطلاب الصف الرابع الادبي.

ولتحقيق هدف البحث صاغ الباحث الفرضيتين الصفريتين الاتيتين:

1- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بإستراتيجية "مكفرلاند" ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية.

2- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات التذوق الأدبي لطلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بإستراتيجية "مكفرلاند" ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية.

رابعاً: حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على:

- 1- **الحد البشري:** طلاب الصف الرابع الادبي في المدارس الاعدادية النهارية.
- 2- **الحد المعرفي:** اثنا عشر موضوعاً من كتاب الأدب والنصوص المقرر للصف الرابع الادبي وهي: الكتابة، رسالة عمر بن الخطاب الى أبي موسى الاشعري، رسالة الامام علي -عليه السلام- الى مالك بن الاشتر، اثر القرآن الكريم في الادب العربي، الادب في العصر الاموي(اغراض الشعر)، الفرزدق، جميل بثينة، عمر بن ابي ربيعة، ليلة الاخيلى، النثر في العصر الاموي، عبد الحميد الكاتب، خطبة قتيبة بن مسلم الباهلي.
- 3- **الحد المكاني:** المديرية العامة للتربية في محافظة بابل /مركز المحافظة.
- 4- **الحد الزمني:** الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2015-2016.

خامساً: تحديد المصطلحات:**أولاً: الأثر: لغةً:**

ورد في لسان العرب " الأثر بالتحريك: ما بقي من رسم الشيء. والتأثير: إبقاء الأثر في الشيء وأثر في الشيء: ترك فيه أثراً. والآثار: الأعلام. والأثر: الخبر، والجمع آثار. وقوله عز وجل: (وَنَكْتُبُ مَا قَدَّمُوا وَآثَرَهُمْ)*¹؛ أي نكتب ما أسلفوا من أعمالهم ونكتب آثارهم أي من سنَّ سُنَّةً حَسَنَةً كُتِبَ لَهُ ثَوَابُهَا، وَمَنْ سَنَّ سُنَّةً سَيِّئَةً كُتِبَ عَلَيْهَا عِقَابُهَا"(ابن منظور، ج1، 2005: ص 42-43)

اصطلاحاً: عرفه:

-السعدون بأنه: "كمية التغير المقصود احداثه في المتغير التابع بفعل تأثير المتغير المستقل عليه" (السعدون، 2012: 22).

التعريف الإجرائي:

خطة عمل منظمة متمثلة بالأهداف والخطط والوسائل والأساليب والإجراءات بما فيها التقويم التي يستعملها الباحث مع طلاب عينة البحث لجعل التعلم أكثر متعة وسهولة للوصول إلى مخرجات التعلم في ضوء الأهداف التي وضعها الباحث.

ثانياً: استراتيجية مكفر لاند:

عرفها كل من:

1- عرفتها مكفر لاند (Mcfar land 1985) بأنها: "استراتيجية تعليم هادف تؤدي الى تطوير التفكير الناقد وتحسينه، وتهدف الى تطوير مناقشات لها علاقة بالموضوع لدعم وجهة نظر ما". (Mcfar land.1985:241).

2- عرفها (سعادة 2006) بأنها: "استراتيجية تدريس وتعليم التفكير الناقد تهدف الى مساعدة الطلاب على تعلم مهارتين من مهارات التفكير الناقد" (سعادة، 2006: 106).

التعريف الاجرائي لاستراتيجية مكفر لاند: (الدفاع عن وجهات النظر):

هي استراتيجية تدريس التي درّس على وفقها (الباحثان) المجموعة التجريبية على وفق خطوات منطقية متسلسلة تبدأ بإتاحة الفرصة للطلاب، بعد التعرف على أحد الموضوعات التي يتضمنها كتاب الادب والنصوص للصف الرابع الادبي لطرح وجهات نظر متعددة عن الموضوع المدروس، ومن ثم تحديد وجهة النظر ذات الحجج والبراهين الأكثر دقة، التي تهدف الى تطوير قدرات التفكير وتحسينه، وتطوير مناقشات لها علاقة بالموضوع لدعم وجهة نظر ما.

ثالثاً: التحصيل: (Collection)

عرفه كل من:

1- ويبستر (Webster,1981) بأنه: ما ينجزه الطالب كما ونوعاً ضمن فصل دراسي معين (16: Webster,1981).

2- زاير وسماء (2013) بأنه: "القدرات التي يمتلكها المتعلم من الخبرات والمعلومات التي يمكن أن يوظفها في حل أكبر عدد من الأسئلة التي توجّه له" (زاير وسماء، 2013، 153).

التعريف الإجرائي للتحصيل: هو ما يحصل عليه طلاب عينة البحث من الدرجات في اختبار التحصيل النهائي الذي أعده الباحث بعد دراسة الموضوعات الأثنا عشر من كتاب الأدب والنصوص المقرر تدريسه للصف الرابع الأدبي.

رابعاً: التذوق الادبي:

لغة: "ذوق: الذوق: مصدر ذاق يذوقه ذوقاً وذواقاً ومذاقاً، فالذوق والمذاق يكونان مصدرين ويكونان طعماً، كما نقول ذواقه ومذاقه طيب، والمذاق طعم الشيء" (ابن منظور، 2005: 52/6).

اصطلاحاً: عرفه: عبد الباري (2009): "الملكة الموهوبة التي يستطيع بها تقدير الادب الانشائي والمفاضلة بين شواهد ونصوصه" (عبد الباري، 2009: 85).

التعريف الاجرائي: هو قدرة طلاب مجموعتي البحث على الادراك والاستمتاع بجمالية النصوص الادبية شعراً ونثراً والتميز بين الجيد والرديء منها ومدى عمق الرابط بين هذه النصوص وادواقهم.

خامساً: الأدب:

لغة/ "أدب: الأدب: الذي يتأدب به الأديب من الناس، سُمّي أدباً لأنه يؤدّب الناس الى المحامد، وينهاهم عن المقابح". "والأدب: مصدر قولك أدّب القوم يؤدّبهم، بالكسر، أدباً، إذا دعاهم الى طعامه، والأدب، الداعي الى الطعام (ابن منظور، 2005: 70/4).

اصطلاحاً/ عرفه: زاير وإيمان (2014): مقطوعات أدبية من الشعر، أو النثر، يتوافر لها حظ من الجمال الفني، وتعرض على الطلبة فكرة متكاملة، أو أفكار مترابطة عدة، ويمكن اتخاذها أساساً لتمرين الطلبة على التذوق الجمالي، وكذلك يمكن الانطلاق منها للتدريب على إطلاق الأحكام النقدية الأدبية (زاير، وإيمان، 2014: 447).

التعريف الاجرائي:

كتاب الأدب والنصوص المقرر تدريسه لطلاب الصف الرابع الادبي والذي يشمل المنثور والمنظوم من الكلام الذي يعبر فيه الأديب عن أحاسيسه ومشاعره من خلال معاشيته لمواقف الحياة المختلفة.

سادساً: النصوص: (Texts)

لغة/ " النَّصُّ: رفعك الشيء. نصَّ الحديث يُنصّه نصًّا: رفعه"، "نصَّ الامر شدته"، و" النَّصُّ أصله منتهى الاشياء ومبلغ اقصاها"(ابن منظور، 2005: 271/14).

اصطلاحاً/ عرفه: طاهر (2010): "قطع تختار من التراث الادبي، يتوافر لها حظ من الجمال الفني وتعرض على الطلبة فكرة متكاملة، أو عدة افكار مترابطة، يمكن اتخاذها اساساً لتدريب الطلبة على التدقيق الادبي" (طاهر، 2010: 242).

التعريف الاجرائي: القطع الشعرية والنثرية التي تمتلك مقومات الجمال في كتاب الأدب والنصوص المقرر للصف الرابع الادبي، وتدرسيها مجموعتنا البحث لتدريبهم على التدقيق الادبي.

التعريف الاجرائي للصف الرابع الاعدادي(الادبي): هو الصف الاول من صفوف المرحلة الاعدادية التي تقع بين المرحلة المتوسطة والمرحلة الجامعية، وتشمل الصفوف (الرابع، والخامس، والسادس) ويدرس الطلبة في هذا الصف علوماً انسانية.

الفصل الثاني**الجوانب النظرية والدراسات السابقة****المحور الأول: جوانب نظرية:****أولاً: مفهوم التفكير:**

التفكير لغةً: جاء في المعجم الوسيط: التفكيرُ في اللغةِ يَشْتَقُّ من مادةٍ (فكر) وهو إعمال الخاطر في الشيء والتفكير والتفكير هو تردد الخاطر بالتأمل والتدبر في الأمر ويطلب المعاني، فكر وفكر وفكرًا: تأمل بنظر ورؤية في الشيء، وفكر في الأمر أعمل عقله ورتب بعض ما يعلم ليصل إلى المجهول. وأفكر في الأمر فكر فيه فهو مُفَكِّر وفكر في المشكلة: أي أعمل عقله فيها ليتوصل إلى حلها فهو مُفَكِّر، وفكر فلان بالأمر: أخطره في باله. وأفكر: تذكر، وفكر في الأمر: أعمل عقله فيه وتفكر في الأمر أفكر، والفكر هو إعمال العقل في المعلوم للوصول إلى معرفة المجهول(مصطفى وآخرون، 2004: 88).

اصطلاحاً: عملية معرفية اساسية في البناء العقلي المعرفي الذي يمتلكه الانسان، ويتميز بطابعه الاجتماعي، وبعمله المنظومي الذي يجعله يتناول التأثير مع عناصر البناء المؤلف منها، أي يؤثر ويتأثر ببقية العمليات العقلية المعرفية الاخرى كالإدراك والذاكرة، والتصور.....الخ.(العفون، ومنتهى، 2012: 17).

ثانياً: مفهوم التفكير الناقد: ورد الفعل (نقد) في معجمات اللغة العربية مثل لسان العرب والمصباح المنير وغيرها أن نقد الشيء يعني: اختيار الشيء لتمييز الجيد من الرديء وكلمة نقد تعني ميّز الدراهم وإخراج الزيف منها، ونقد الشعر أي أظهر ما فيه من عيب أو حسن. (محمود، 2006: 160)، وعرفه المحنة بأنه: تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل وهو نتاج لمظاهر معرفية متعددة كمعرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم المناقشات، والاستنباط، والاستنتاج(المحنة، 2015: 63).

ثالثاً: استراتيجيات التفكير الناقد: وهي استراتيجيات تدريس نظم مجموعة من مهارات التفكير الناقد التي يمكن أن تستعمل بصورة منفصلة أو مجتمعة دون الالتزام بأي ترتيب معين للتحقق من الشيء أو الموضوع وتقويمه بالاستناد الى معايير معينة من أجل إصدار حكم حول قيمته أو التوصل الى استنتاج أو تعميم. (العفون ومنتهى، 2012: 84).

وفيما يأتي عرض لهذه الاستراتيجيات:

أ- استراتيجية أوريلي (Oreilly Strategy): طرحها المربي كيفن أوريلي الذي رأى بأن الخطوة الأولى في هذه الاستراتيجية لجعل الفرد يفكر تفكيراً ناقداً هي جعله مشككاً فيما يقرأ أو يسمع، وكى يصبح الطلبة ماهرين في التفكير الناقد عليهم أن يتدربوا على خطوات مهارات التفكير الناقد، والعمل على تكرار هذه الخطوات حتى يتم إتقانها من لدن المتعلمين، وقد وقع اختيار أوريلي على مهارة تحديد الدليل وتقييمه لبيان وشرح استراتيجيته (أبو جادوا ونوفل، 2007: 260).

ب - استراتيجية مونرو وسلاتر (Munro and Slater Strategy): إن من أهم خطوات هذه الاستراتيجية هي خطوة التمييز بين الحقيقة والرأي ويتطلب من الطلبة أن يستعملوا عدداً من المهارات الأساسية في المدرسة، وأن يحددوا المفاهيم لكي يميزوا بين الحقائق والآراء وينبغي أن يعرف الطلبة خصائص المفاهيم والآراء فهذه الخصائص تزود الطلبة بإطار يجعلهم قادرين على التمييز بين جمل الحقيقة وجمل الرأي لأن جمل المفاهيم هي صور عقلية مرسومة في الدماغ وتعد الملاحظة الخطوة الأساسية والأولى في هذه الاستراتيجية لتحديد خصائص الحقيقة. (الإمام وإسماعيل، 2009: 104).

ت - استراتيجية باير (Beyer Strategy): يفترض باير أن العمل على تطوير قدرات الطلبة على التفكير الناقد يجب أن يُنظَّم على وفق مجموعة من المبادئ بحيث تشمل هذه المبادئ على تقديم الأمثلة الكافية للطلبة المتعلمين حول مهارة معينة قبل القيام بتطبيقها، ويفضل باير التمهيد لمكونات المهارة بطريقة منتظمة قدر المستطاع، من خلال بيان خصائصها المميزة، وكيفية القيام بإجراءاتها بوضوح، وعلى الطلبة- في الوقت نفسه- أن يناقشوا هذه الإجراءات وطرائق استعمالها على الطلبة أن يتدربوا على مهارات التفكير الناقد على مدى فترة ممتدة مصحوبة بتغذية راجعة تصحيحية من الأقران أو المعلم أو أن يقوم الطلبة بتحليل ذاتي للنتائج التي توصلوا إليها وكذلك الطريقة التي تم من خلالها التوصل الى تلك النتائج (محمد، 2010: 294).

ث- استراتيجية مكفر لاند (Mcfarland strategy): تعد هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات المهمة في تعليم التفكير الناقد وتنسب الى المربية (ماري مكفرلاند) (Mary Mcfarland) وكانت تهدف من ورائها الى تقديم أمثلة تساعد على تعليم مهارات التمييز بين المعلومات ذات الصلة بالموضوع والمعلومات غير ذات الصلة، وتحديد وجهات النظر، معتمدة على مهارتين من مهارات التفكير الناقد المتمثلتين المهارة الاولى: تمييز أوجه الشبه والاختلاف، وهذا سيسهم في تحديد الخصائص المميزة ووضع المعلومات في تصنيفات مختلفة، والمهارة الثانية: في تحديد المعلومات المتعلقة بالموضوع، التي لها القدرة على إجراء المقارنات بين الأمور التي يمكن إثباتها، والتحقق منها، وتمييز المعلومات الأساسية عن المعلومات الهامشية الأقل ارتباطاً. (سعادة، 2006: 106).

حدد (محمود) خطوات استراتيجية مكفر لاند (الدفاع عن وجهات النظر) وهي موضوع البحث بالآتي:

- 1- تحديد الموضوع الذي يدرسه الطلبة بدقة.
- 2- وضع أسئلة حول الموضوع.
- 3- تطوير وجهات نظر الطلبة المتنوعة.
- 4- تبني وجهة نظر معينة في ضوء مجموعة من الأسانيد التي تناقش مع الطلبة (محمود، 2006: 176) وهي الخطوات التي اعتمدها الباحث في تدريس المجموعة التجريبية لأنه يراها أسهل للتطبيق أثناء الدرس.

رابعاً: مفهوم التدوق الأدبي:

كلمة الذوق، أو التدوق في اللغة تختص بالمأكل والمشروب (ابن منظور، 2005: 52/6)، ومهما يكن من أمر هذا اللفظ، ومأخذه، فانه قد أصبح حقيقة مقترنة بمادة الأدب، ولعل اختيارهم لكلمة الذوق أو التدوق لما تحمل من معاني اللطف والتصرف اللبق المذهب التي تستريح له النفوس (البجة، 2003: 181).

والتذوق الأدبي هو القدرة على تحديد مواضع الجمال في النص الأدبي المقروء، وتحليل الصور الفنية فيه، وتقييم الجوانب الجمالية سواء ما تعلق منها بالشكل أو المضمون. (العفيف، 2013: 42).

المحور الثاني: دراسات سابقة:

تمثل الدراسات السابقة تراثاً مهماً ومصدراً غنياً من المعلومات لابد للباحثين الاطلاع عليها قبل الشروع في موضوعاتهم البحثية؛ لأن ذلك سيمكنهم من الإفادة في عدد من المجالات مثل والمراجع، ومنهج البحث، والوسائل الإحصائية المستعملة في معالجة البيانات وأحياناً يستطيع الباحث البدء من حيث انتهوا ليكون بحثه إضافة جديدة للمعرفة في التخصص وتفسير النتائج وسيعرض الباحث الدراسات السابقة على النحو الآتي:

أولاً: دراسات تتعلق باستراتيجية "مكفرلاند".

ثانياً: دراسات تتعلق بالتذوق الأدبي والتحصيل.

أولاً: دراستان تتعلق باستراتيجية "مكفرلاند"

- دراسة الحوري (2009): عنوان الدراسة (أثر استعمال استراتيجية مونرو وسلاتر واستراتيجية مكفرلاند في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في دولة الأردن وتحصيلهم في مبحث التاريخ).

أجريت هذه الدراسة في الأردن وكانت تهدف الى تعرّف أثر استعمال استراتيجية مونرو وسلاتر واستراتيجية مكفرلاند في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن وتحصيلهم في مبحث التاريخ، وقد تكونت عينة الدراسة من (209) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي، قسمت على ثلاث مجموعات: منها (مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة).

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير وحدة تعليمية من كتاب تاريخ أوربا في العصور الوسطى للصف الثامن الأساسي تم تطبيقها على المجموعتين التجريبيتين باستعمال اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد الذي تكون من 34 فقرة، وكذلك تصميم اختبار تحصيلي للوحدة الثانية من كتاب التاريخ للصف الثامن الأساسي بعنوان (الاستعمار وحركات التحرر والاستقلال في آسيا وأفريقيا، مكوناً من 45 فقرة وكانت هذه الفقرات من نوع الاختيار من المتعدد تم التأكد من صدقها وثباتها، وتم تطبيق الاختبارين القبلي والبعدي على مجموعات الدراسة، وقد استخدمت الوسائل الإحصائية الآتية: (تحليل التباين الثنائي المصاحب، واختبار شيفية للمقارنات البعدية).

وقد أشارت نتائج الدراسة الى الآتي:

- 1 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية الخاصة بالعلامة البعدية الكلية لمبحث التاريخ، يُعزى لأثر استراتيجية التدريس لصالح الطلبة الذين درسوا استراتيجية التمييز بين الحقيقة والرأي.
- 2 - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية الكلية تُعزى لمتغير الجنس وللتفاعل الحاصل بين الجنس وطريقة التدريس.

- 3 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية الخاصة باختبار التحصيل تُعزى لاختلاف استراتيجية التدريس لصالح الطلبة الذين درسوا استراتيجية التمييز بين الحقيقة والرأي.

- دراسة الحمداوي (2010):

أجريت هذه الدراسة في العراق/ محافظة بابل وهدفت الى معرفة (أثر التدريس باستراتيجية مكفرلاند في التحصيل والتفضيل المعرفي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ العربي الإسلامي).

بلغت عينة الدراسة ستين طالباً، بواقع ثلاثين طالباً يمثل المجموعة التجريبية التي يدرس طلابها المادة على وفق استراتيجية "مكفرلاند" ثلاثين طالباً يمثلون المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية (التقليدية).

كافأ الباحث المجموعتين ببعض المتغيرات (العمر الزمني، الذكاء، الخبرات السابقة، التحصيل الدراسي للوالدين). اختار الباحث تصميمًا تجريبيًا لبحثه هو التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي درس الباحث بنفسه المجموعتين أعد الباحث أداتين الأولى اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد مكون من خمسين فقرة اختبارية أما الأداة الثانية فكانت اختبار التفضيل المعرفي المكون من ثلاثين فقرة اختبارية واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية (الاختبار التائي T-test، لعينتين مستقلتين، معامل ارتباط بيرسون، معادلة معامل الصعوبة، معادلة معامل تميز الفقرة، فعالية البدائل الخاطئة) وبعد تحليل البيانات أظهرت النتائج ما يأتي:

1 - النتائج المتعلقة بالتحصيل: دلت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل.

2- النتائج المتعلقة بالتفضيل المعرفي: دلت النتائج تفوق طلاب المجموعة الضابطة على طلاب المجموعة التجريبية في نمط الاسترجاع، وتفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية مكفرلاند على طلاب المجموعة الضابطة في نمط التساؤل الناقد، فضلاً عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في نمطي المبادئ والتطبيق.

ثانياً: دراستان تتعلق بالتذوق الأدبي والتحصيل

- دراسة عبد الجبار 2011: (أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في اكتساب المفاهيم البلاغية والتذوق الأدبي ومعالجة المعلومات عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية).

أجريت هذه الدراسة كلية التربية- ابن رشد- بجامعة بغداد في العراق وهدفت الى معرفة (أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في اكتساب المفاهيم البلاغية والتذوق الأدبي ومعالجة المعلومات عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية). وقد بلغت عينة البحث (82) طالباً وطالبةً بواقع (42) طالباً وطالبةً للمجموعة (التجريبية) و(40) طالباً وطالبةً للمجموعة الضابطة. كافأ الباحث بين أفراد المجموعتين في المتغيرات الآتية (درجات اختبار الذكاء، العمر الزمني لطلاب عينة البحث محسوباً بالشهور، درجات اختبار المعلومات السابقة (القبلي)، التحصيل الدراسي لآباء عينة البحث، التحصيل الدراسي لأُمهات عينة البحث) اعتمد الباحث على أحد تصاميم الضبط الجزئي وهو تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، أما أداة البحث فقد اعتمد الباحث على الاختبار (التائي)

اختار الباحث كلية التربية الاصحعي جامعة ديالى بصورة قصدية لغرض تطبيق التجربة، واستمرت الدراسة عاماً كاملاً وبعد تحليل البيانات باستعمال الاختبار التائي أسفرت الدراسة عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في مادة البلاغة وبدلالة إحصائية.

-الجليحاي 2011: (أثر استعمال التعلم التنافسي في تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة الأدب والنصوص).

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية الاساسية بجامعة بابل في العراق، وهدفت الى معرفة (أثر استعمال التعلم التنافسي في تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة الأدب والنصوص). وقد بلغت عينة البحث (56) طالباً بواقع (28) طالباً للمجموعة (التجريبية) و(28) طالباً للمجموعة الضابطة.

كافأ الباحث بين أفراد المجموعتين في المتغيرات الآتية (درجات اختبار الذكاء، العمر الزمني لطلاب عينة البحث محسوباً بالشهور، درجات اختبار المعلومات السابقة (القبلي)، التحصيل الدراسي لآباء عينة البحث، التحصيل الدراسي لأُمهات عينة البحث) اعتمد الباحث على أحد تصاميم الضبط الجزئي وهو تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، أما أداة البحث فقد اعتمد الباحث على الاختبار (التائي)، أسفرت الدراسة عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في مادة الأدب والنصوص وبدلالة إحصائية.

ثالثاً: ملخص الدراسات السابقة:

الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية باختصار

1- الدراسات التي تناولت استراتيجية مكفرلاند:

ت	الباحث	سنة الدراسة	هدف الدراسة	مكان الدراسة	جنس العينة	المراحل الدراسية	المادة الدراسية	حجم العينة	أداة البحث	الوسائل الإحصائية	النتائج
1	الحوري وآخرون	2009	معرفة أثر استراتيجية مونرو وسلاتر واستراتيجية مكفرلاند في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الاساسي في الاردن وتحصيلهم في مبحث التاريخ	الاردن	ذكور واثاث	الصف الثامن الاساسي	التاريخ	209	اختبار مهارات التفكير الناقد واختبار تحصيلي	تحليل التباين المصاحب وتحليل التباين المتعدد واختبار شيفيه للمقارنات البعدية	وجود فروق دالة احصائياً لصالح المجموعة التجريبية وتفوقها على المجموعة الضابطة
2	الحمداوي	2010	اثر التدريس باستراتيجية مكفرلاند في التحصيل والتفضيل المعرفي لدى طلاب الصف الثاني متوسط في مادة التاريخ العربي الاسلامي	العراق- بابل	ذكور	الصف الثاني متوسط	التاريخ	60	اختبار تحصيلي واختبار التفضيل المعرفي	الاختبار التائي (T-test) ومربع كاي ومعادلة كيودر- ريتشاردسون ومعادلة الفا- كرونباخ ومعامل ارتباط بيرسون	وجود فروق دالة احصائياً لصالح المجموعة التجريبية وتفوقها على المجموعة الضابطة
3	الجنابي	2016	أثر استراتيجية مكفر لاند في التحصيل والتذوق الأدبي في مادة الأدب والنصوص لطلاب الصف الرابع الأدبي	العراق- بابل	ذكور	الصف الرابع الأدبي	مادة الأدب والنصوص	51	اختبار التحصيل واختبار التذوق الأدبي	الاختبار التائي (T-test)	وجود فروق دالة احصائياً لصالح المجموعة التجريبية وتفوقها على المجموعة الضابطة

2- الدراسات التي تناولت التذوق الأدبي والتحصيل:

ت	الباحث	سنة الدراسة	هدف الدراسة	مكان إجراء الدراسة	جنس العينة	المرحلة الدراسية	المادة الدراسية	حجم العينة	أداة البحث	الوسائل الإحصائية	أهم النتائج
1	عبد الجبار	2011	أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في اكتساب المفاهيم البلاغية والتذوق الأدبي ومعالجة المعلومات عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية	العراق- بغداد	ذكور واثاث	كليات التربية	مادة البلاغة	102	اختبار المفاهيم البلاغية واختبار التذوق الأدبي	الاختبار التائي (t-test)	وجود فروق دالة احصائياً لصالح المجموعة التجريبية وتفوقها على المجموعة الضابطة
2	الجليحاي	2011 4	أثر استعمال التعلم التفاضلي في تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة الأدب والنصوص	العراق- بابل	ذكور	الصف الرابع ادبي	مادة الأدب والنصوص	56	اختبار التحصيل	الاختبار التائي (t-test)	وجود فروق دالة احصائياً لصالح المجموعة التجريبية وتفوقها على المجموعة الضابطة

رابعاً: جوانب الإفادة من الدراسات السابقة

- 1- تحديد مشكلة البحث عن طريق ما أظهرته الدراسات والإفادة منها في إبرازها واستنظهاها.
- 2- تحديد أهمية البحث وعينته، وأهدافه التي يروم الباحث دراستها.
- 3- لقد ساهمت الدراسات السابقة في بلورة وإبراز مشكلة البحث بشكل واضح، وبيان أهميته بوصفها إحدى الدلائل على أهميته والضرورة الإجرائية.
- 4- كيفية البدء في البحث بالخطوات اللازمة التي يقوم الباحث في أثناء أداء التجربة، ومن ثم كتابة فصول البحث.
- 5- الاطلاع على كثير من المراجع والمصادر التي لها علاقة بالبحث الحالي وكيفية الإفادة منها ومعرفة المصادر التي تعزز أهمية البحث الحالي.

الفصل الثالث

منهج البحث وأجراءاته

أولاً: التصميم التجريبي: يعرف التصميم التجريبي بأنه الخطة التي يتم بناءً عليها تخصيص الافراد للظروف التجريبية أو المعالجات التجريبية، أو تخصيص المعالجات التجريبية للأفراد في عينة أو عينات الدراسة؛ فهو خطة لعملية البحث وبنائها حيث يُعنى بوضع اطار عام يتضمن تحديد ما سيفعل الباحث ابتداء بوضع الفرضيات وحتى التحليل الاحصائي للبيانات التي جمعت، وان الخطوة التي تلي فرض الفروض في البحث التجريبي هي اختيار التصميم التجريبي المناسب (الموسوي، 2015: 77).

جدول (1): التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	أداة البحث
التجريبية	استراتيجية مكفرلاند	التحصيل والتذوق	اختباران: الأول في التحصيل والآخر
الضابطة	—	الأدبي	في التذوق الأدبي

إن المقصود بالمجموعة التجريبية هي المجموعة التي سيدرس طلابها مادة الأدب والنصوص باستراتيجية "مكفرلاند"، أما المجموعة الضابطة فهي المجموعة التي سيدرس طلابها مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية، ويقصد بالتحصيل المتغير التابع الأول الذي يقاس بوساطة اختبار يعدّه الباحثان لأغراض البحث الحالي، أما التذوق الأدبي فهو المتغير التابع الثاني الذي يقاس بوساطة اختبار يعدّه الباحث.

ثانياً: مجتمع البحث وعينته: لما كانت غالبية الظواهر التي ندرسها في العلوم المختلفة تتمثل في مجموعات كبيرة من الافراد يصعب حصرهم أو الاحاطة بهم لسبب أو لآخر، فإننا غالباً ما نلجأ الى دراسة هذه الظواهر على مجموعات صغيرة نختارها من بينهم، وتسمى هذه المجموعات الصغيرة بالعينات، بينما يسمى الافراد جميعاً التي تتمثل فيهم هذه الظواهر بالمجموعات (الموسوي، 2015: 125).

1- مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث الحالي من المدارس الإعدادية النهارية للبنين في مركز محافظة بابل للعام الدراسي 2015-2016.

2- عينة البحث

العينة جزء من المجتمع الأصلي، ولها خصائص وأفراد المجتمع المسحوبة منه، ويتم اعتمادها لصعوبة إجراء الدراسة على المجتمع الأصلي بكامله، وللتوصل إلى استنتاجات صحيحة (الدعيلج، 2010: 91)، ونجاح الباحثان في اختيار العينة

الصحيحة من حيث النوع والحجم وطريقة السحب هو المفتاح السليم للوصول إلى النتائج وإمكانية تعميمها على المجتمع المبحوث (النجار، وآخرون، 2009: 85).

لذا تنقسم عينة البحث الحالي على ما يأتي:

أ. **عينة المدارس:** بعد أن حدّد الباحثان المدارس المشمولة بالبحث وعددها (7) مدارس اختار إعدادية الجزائر النهائية للبنين بطريقة عشوائية* لإجراء بحثهما فيها.

ب. **عينة الطلاب:** بعد أن اختار الباحثان عشوائياً إعدادية الجزائر الواقعة في حي الجزائر، زار الباحثان المدرسة، فوجدا أنّها تحوي على شعبتين للصف الرابع الأدبي وهي (أ، ب)، اختار الباحثان شعبتي (أ، ب) بطريقة عشوائية** لتكوّن مجموعتي البحث، بلغ عدد طلابهما (51) طالباً منهم (26) طالباً في شعبة (أ)، و(25) طالباً في شعبة (ب)، بعد ذلك وزع الباحثان الطريقتين التدريسيّتين بين الشعبتين بالطريقة نفسها، فكانت استراتيجية (مكفر لاند) من نصيب شعبة (أ) وأطلق عليها المجموعة التجريبية، والطريقة التقليدية من نصيب شعبة (ب) وأطلق عليها المجموعة الضابطة.

ثالثاً: تكافؤ مجموعات البحث: كافأ الباحثان قبل الشروع ببدء التجربة بين طلاب مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات التي تعتقد بانها قد تؤثر في سلامة التجربة، وهذه المتغيرات هي: العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور، والدرجات النهائية لمادة اللغة العربية للعام الدراسي 2014-2015، وحصل الباحثان على المعلومات الخاصة بالعمر الزمني والتحصيل الدراسي للأبوين من خلال توزيع استمارة معلومات على الطلاب، أما درجات اللغة العربية في الاختبار النهائي فقد تم الحصول عليها من سجل الدرجات.

رابعاً: تحديد المادة الدراسية: حدّد الباحثان الموضوعات التي ستدرّس لطلاب مجموعتي البحث في أثناء التجربة بعد أن عرفا من مدرّس اللغة العربية ما هي الموضوعات التي درّستها في الفصل الأول من السنة الدراسية ذاتها، وقد تم تحديد اثنا عشر موضوعاً من كتاب مادة الأدب والنصوص المقرر تدريسها للصف الرابع الأدبي للعام الدراسي (2015 - 2016).

خامساً: متطلبات البحث:

أ- **صياغة الأهداف السلوكية:** إنّ صياغة الأهداف السلوكية من المهمات الأساسية والضرورية للمدرس، لأنّ تحقيق هذه الأهداف في ضوء الحصص الدراسية سوف يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة والعامة، وهذه تؤدي بالنتيجة إلى تحقيق الأهداف التربوية الكبيرة (الغايات)، (زاير، 2016: 55)، والهدف السلوكي هو التغيير المرغوب فيه المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم، والذي يمكن تقويمه بعد مرور المتعلم بخبرة تعليمية معينة (العنوسى، 2016: 54).

وبناءً على ما تقدم صاغ الباحثان (109) هدفاً سلوكياً اعتماداً على الأهداف العامة ومحتوى موضوعات مادة الأدب والنصوص التي ستدرّس في أثناء التجربة موزعة بين مستويات المجال المعرفي في تصنيف بلوم (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقييم)؛ لأنّ مستويات هذا المجال تلائم الطلاب في مرحلة الدراسة الإعدادية، ويمكن ملاحظتها وقياسها بسهولة.

صاغ الباحثان عدداً من الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية (115) هدفاً بواقع (35) هدفاً لمستوى المعرفة، و(35) هدفاً لمستوى الفهم، و(13) هدفاً لمستوى التطبيق، و(19) هدفاً لمستوى التحليل، و(7) هدفاً لمستوى التركيب، و(6) هدفاً لمستوى التقييم.

* استعمل الباحثان طريقة السحب العشوائي البسيط، إذ كتب الباحث أسماء المدارس على أوراق صغيرة ووضعها في كيس، وسحب ورقة واحدة، فكانت الورقة تحمل اسم إعدادية الجزائر.

** كتب الباحث أسماء الشعبتين على أوراق صغيرة ووضعها في كيس وسحبت ورقتين اللتين تحملان اسمي الشعبتين (أ، ب) في كيس وسحب الورقة الأولى لتكوّن المجموعة التجريبية فكانت الورقة المسحوبة تحمل اسم شعبة (أ)، أما الورقة التي تحمل اسم الشعبة (ب)، فكانت المجموعة الضابطة.

ب- إعداد الخطط التدريسية: إنّ التخطيط للتدريس من الأمور الضرورية واللازمة في العملية التربوية ومن المهارات التدريسية الواجب على المدرس إتقانها، إذ يهتدي بها المدرس للسير على وفق خطواتها المرسومة من أجل تحقيق أهداف الدرس، والخطط التدريسية هي مجموعة الإجراءات المنظمة المطلوبة لتحديد محتوى المادة الدراسية وأوجه النشاط والوسائل التعليمية المتاحة واستعمالها بحيث تؤدي إلى تحقيق الأهداف الموضوعية للعملية التعليمية (عليان، 2010: 213).

وقد أعدّ الباحثان الخطط التدريسية للموضوعات المقرر تدريسها في أثناء التجربة لطلاب مجموعتي البحث، فالمجموعة التجريبية أعدت لها خطط على وفق استراتيجية "مكفرلاند"، والمجموعة الضابطة أعدت لها خطط تدريسية في ضوء الطريقة التقليدية.

وقد عرض أنموذجين من الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين بطرائق تدريس اللغة العربية والعلوم التربوية والنفسية واللغة العربية وآدابها، للإفادة من آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة الخطط وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة، وفي ضوء ما أبداه الخبراء تم إجراء بعض التعديلات عليها، وأصبحت جاهزة للتنفيذ.

ت: تجربة البحث: بعد استقرار الدوام في المدرسة وثبات جدول الحصص اليومي وبعد أن انتهى الباحثان من متطلبات إجراء التجربة، باشرا بتطبيق التجربة في يوم الاثنين المصادف 2016/2/15، إذ درّس الباحثان المجموعة التجريبية باستعمال استراتيجية "مكفرلاند"، في حين درس الباحثان المجموعة الضابطة على وفق الطريقة التقليدية، وانتهت التجربة بتطبيق الاختبارين في يومي الاحد الموافق 2016/4/24 والاثنين الموافق 2016/4/25 وبذلك انتهت تجربة البحث الحالي.

سادساً: الوسائل الإحصائية: استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراءات التجربة والوصول إلى النتائج وفيما يأتي عرض لهذه الوسائل.

1- الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين: استعمل الباحثان هذا الاختبار لإجراء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الآتية: (العمر الزمني محسوباً بالشهور، درجات الطلاب في اختبار نصف السنة للعام الدراسي 2014-2015، درجات الطلاب في مادة الادب والنصوص في اختبار نصف السنة للعام الدراسي 2014-2015)، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي البحث في الاختبارين التحصيلي والتذوق الأدبي.

2- مربع كاي (χ^2): استعمل في تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للوالدين.

3- معامل ارتباط بيرسون: استعمل في حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة (التجزئة النصفية).

4- معادلة معامل الصعوبة: لحساب صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي عند التطبيق الاستطلاعي.

5- معادلة تمييز الفقرة: لحساب قوة تمييز فقرات الاختبار التحصيلي.

6- معادلة فاعلية البدائل غير الصحيحة: استعملت هذه الوسيلة في معرفة فاعلية البدائل غير الصحيحة للسؤال الأول في الاختبار التحصيلي.

7- معادلة سبيرمان- برون: أستخدمت في تصحيح معامل الثبات بعد استخراجها بمعامل ارتباط بيرسون.

الفصل الرابع

عرض نتائج البحث:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث بالموازنة بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي واختبار التذوق الأدبي، ومعرفة الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في كلٍّ من المتغيرين المذكورين، ثم تفسير النتائج، على النحو الآتي:

أ-الاختبار التحصيلي:

لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في الاختبار التحصيلي الذي تبلغ درجته الكلية (35) درجة، وباستعمال معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص باستعمال استراتيجية "مكفر لاند" على طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية الأولى، التي تنصّ على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى 0,05) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الأدب والنصوص بإستراتيجية "مكفر لاند" ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة التقليدية)، وكما هو موضح في جدول (2) الآتي

جدول (2)

المتوسط الحسابي، والانحراف، والقيمة التائية(المحسوبة والجدولية)، والدلالة الإحصائية لدرجات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	26	40.73	8.752	49	2.807	1.684	دالة إحصائياً
الضابطة	25	33.32	10.077				

يلحظ في جدول (2) أنّ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (40.73)، وبانحراف (8.752)، وأنّ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة هو (33.32) وانحرافها هو (10.077)، وأنّ قيمة (T) المحسوبة (2.807) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.684)، ولذلك فإنّ الفرق بين المجموعتين دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية(49).

ب-اختبار التذوق الادبي:

لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في التذوق الادبي الذي تبلغ درجته الكلية (25) درجة، وباستعمال معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص باستعمال استراتيجية "مكفرلاند" على طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية الثانية، التي تنصّ على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى 0,05) بين متوسط درجات التذوق الأدبي لطلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بإستراتيجية "مكفرلاند" ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة التقليدية)، وكما هو موضح في جدول (3) الآتي:

جدول (3)

المتوسط الحسابي، والانحراف، والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية)، والدلالة الإحصائية لدرجات مجموعتي البحث في اختبار التذوق الادبي.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	26	17.69	1.738	49	5.419	1.684	دالة إحصائياً
الضابطة	25	14.68	2.212				

يلحظ من جدول (3) أنّ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية هو (17.69) وبانحراف (1.738) وأنّ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة هو (14.68) وانحرافها هو (2.212)، وأنّ قيمة (t) المحسوبة (5.419)، أكبر من القيمة

الجدولية البالغة (1.684) ولذلك فإن الفرق بينهما دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (49)، وعليه فإن طلاب المجموعة التجريبية قد تفوقوا على المجموعة الضابطة في متغير التذوق الأدبي.

ثانياً: تفسير نتيجتي البحث:

1- تفسير نتيجة اختبار التحصيل:

في ضوء النتائج التي تم عرضها، يرى الباحثان أن سبب تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص باستعمال استراتيجية "مكفرلاند" على طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية في التحصيل يعود إلى الأسباب الآتية:

أ. اعتماد استراتيجية "مكفرلاند" جعلت الطلاب محور العملية التعليمية، ومنحتهم الحرية في التعبير عن آرائهم من غير تردد أو خوف، فانعكس ذلك على تحصيلهم إيجابياً.

ب. استعمال هذه الاستراتيجيات في التدريس خلق اتجاهات إيجابية نحو متابعة رأي الآخرين واحترامه، مما شجع الطلاب على المشاركة في تحليل النصوص الأدبية، زد على أن الرغبة تعجل في سرعة الحفظ، ومن ثم زيادة التحصيل.

2- تفسير نتيجة اختبار التذوق الأدبي:

في ضوء النتائج التي تم عرضها، يرى الباحثان أن سبب تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون باستراتيجية "مكفرلاند" على طلاب المجموعة الضابطة الذي يدرسون بالطريقة التقليدية في التذوق الأدبي يعود إلى الأسباب الآتية:

أ. استراتيجية "مكفرلاند" تشد انتباه الطلاب للدرس من طريق الأسئلة التي تنمي العمليات العقلية العليا من استنتاج وتحليل وتلخيص وتؤدي في النهاية إلى تدبر المعاني العميقة واستيعابها ثم التأثر بما فيها من صور أدبية.

ب. التدريس باستراتيجية "مكفرلاند" أوجد شعوراً بالرضا لدى الطلاب في وقت الدرس مما أثر في تحصيلهم وتذوقهم الأدبي.

ت. هذه الاستراتيجية أوجدت التنافس الجماعي بين الطلاب فأعجبهم، مما زاد في مستوى تذوقهم الأدبي.

ثالثاً: الاستنتاجات:

وبناءً على هذه النتيجة، أستنتج الباحثان ما يأتي:

1. إن ما توصل إليه البحث الحالي من تقدم، يدل على أن إستراتيجية "مكفرلاند" (الدفاع عن وجهات النظر) يمكن الاستفادة منها في تدريس مادة الأدب والنصوص.
2. إن استراتيجية "مكفرلاند" تزيد من قابلية المتعلمين على دراسة الأدب والنصوص؛ لأنها تعطي الحرية الكافية للطلاب في التعلم وإشراف المدرس.
3. إن طلاب الصف الرابع الأدبي كانوا أكثر تفاعلاً مع المادة الدراسية لكون هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات الحديثة التي تقسح المجال لإبداء آرائهم بحرية.

رابعاً: التوصيات :

وبناءً على ذلك أوصى الباحث ما يأتي:

1. فتح دورات للمدرسين والمدرسات للتدريب على الاستراتيجيات التدريسية الحديثة ومنها إستراتيجية "مكفرلاند" (الدفاع عن وجهات النظر).
2. تطوير مناهج مادة الأدب والنصوص بإدخال وجهات نظر وأراء من مصادر موثوقة إلى جانب الحقائق والمعلومات؛ لان ذلك يساعد الطالب على التفكير والتأمل والاستنتاج مما يساعده على المناقشات العلمية وإبداء الآراء الموضوعية المسندة بمصادر رصينة.
3. ضرورة تنويع طرائق التدريس، واختيار استراتيجيات "مكفرلاند" تبعاً لميول الطلبة، وقدراتهم، وطبيعة المواد الدراسية.

خامساً: المقترحات:

استكمالاً للدراسة الحالية وتطويراً لها يقترح الباحثان العنوانين الآتيين:

- 1- اثر استراتيجية "مكفرلاند" في الكتابة الابداعية لطلبة المرحلة الاعدادية في مادة التعبير.
- 2- اثر استراتيجية "مكفرلاند" في التحصيل الدراسي لطلبة المرحلة المتوسطة في مادة المطالعة والنصوص.

المصادر

* القرآن الكريم، أول المصادر وكرمها.

- 1- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم(2005)، لسان العرب، ط4، دار صادر: بيروت.
- 2- أبو جادو، صالح محمد علي، ونوفل محمد بكر(2007)، تعليم التفكير النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة: عمان.
- 3- اسماعيل، بليغ حمدي(2013)، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، اطر نظرية وتطبيقات، ط1، دار المناهج: عمان.
- 4- الإمام، محمد صالح، وإسماعيل، عبد الرؤوف محفوظ (2009)، التفكير الإبداعي والناقد - رؤية معاصرة-، ط1، مؤسسة الوراق: عمان.
- 5- البجة، عبد الفتاح حسن(2003) دروس في علوم العربية، ط1، دار الفكر: عمان.
- 6- الجبوري، فلاح صالح حسين(2015)، طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، ط1، دار الرضوان: عمان.
- 7- الجعافرة، عبد السلام يوسف(2011)، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع: عمان.
- 8- الخطيب، محمد ابراهيم(2009)، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الاساسي، ط1، مؤسسة الوراق: عمان.
- 9- خوالدة، اكرم صالح محمود(2012)، الإيدز اللغوي، ط1، دار الحامد: عمان.
- 10- الدعيلج، إبراهيم بن عبد العزيز(2010)، مناهج وطرق البحث العلمي، ط1، دار الصفاء: عمان.
- 11- الدليمي، طه علي حسين، وسعاد عبد الكريم الوائلي،(2009)، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط1، عالم الكتب الحديث: عمان.
- 12- زاير، سعد علي (2016)، نصائح تعليمية للمدرسين والمدرسات، ط1، الدار المنهجية للنشر والتوزيع: عمان.
- 13- _____، وإيمان اسماعيل عايز(2014)، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ط1، دار صفار: عمان.
- 14- _____، وسماء تركي داخل(2013)، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية (الجزء الاول)، دار المرتضى: العراق.
- 15- سعادة، جودت احمد(2006)، تدريس مهارات التفكير (مع الامثلة التطبيقية) ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع: عمان.
- 16- السعدون، زينة عبد المحسن (2012): اثر برنامج تعليم التفكير في حل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ من المرحلة الابتدائية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية ابن الهيثم، العراق.
- 17- طاهر، علوي عبدالله(2010)، تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية، ط1، دار المسيرة: عمان.
- 18- عبد الباري، ماهر شعبان(2009)، التذوق الادبي: طبيعته- نظرياته- مقوماته- معايير- قياسه، ط1، دار الفكر: عمان.
- 19- عبد عون، فاضل ناهي(2015)، استراتيجيات حديثة في تدريس مادة التعبير، ط1، الدار المنهجية: عمان.
- 20- العرنوسي، ضياء عويد حربي(2016)، معلم المدرسة الأساسية، ط1، دار الرضوان: عمان.

- 21- العفون، نادية حسين يونس، ومنتهى مطشر عبد الصاحب (2012)، التفكير أنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه، ط1، دار صفاء: عمان.
- 22- العفيف، سُميا أحمد (2013)، تنمية مهارات النقد والتدقيق الأدبي وفق توجهات النظرية البنائية، ط. الاولى، مكتبة المجتمع العربي: عمان.
- 23- عليان، شاهر ربحي (2010)، مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة: عمان.
- 24- غباين، عمر محمود (2008)، استراتيجيات حديثة في تعليم وتعلم التفكير، ط1، اثناء للنشر: عمان.
- 25- محمد، امال جمعة عبد الفتاح (2010)، استراتيجيات التدريس والتعلم- نماذج وتطبيقات- ط1، دار الكتاب الجامعي: الامارات العربية
- 26- محمود، صلاح الدين عرفه (2006)، التفكير بلا حدود رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعليمه، ط1، عالم الكتب: القاهرة.
- 27- المحنة، علي كاظم ياسين (2015)، التفكير الناقد والقدرة اللغوية - رؤية جديدة في طرائق التدريس- ط1، دار الرضوان للنشر والتوزيع: عمان.
- 28- مذكور، احمد علي (2009)، تدريس فنون اللغة العربية- النظرية والتطبيق-، ط1، دار المسيرة: عمان.
- 29- مصطفى، ابراهيم، وآخرون (2004)، المعجم الوسيط، ط2، ج1، المكتبة الاسلامية للطباعة: استانبول.
- 30- الموسوي، عباس نوح سليمان محمد (2015)، ظواهر نفسية تربوية لدى طالبات الجامعة، ط1، دار الرضوان: عمان.
- 31- النجار، فايز جمعة وآخرون (2010)، أساليب البحث العلمي منظور تطبيقي، ط1، دار الحامد: عمان.
- 32- الوائلي، سعاد عبد الكريم عباس (2004)، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الشروق: عمان.
- المصادر الاجنبية

35-Webster(1981), H "International dictionary of English history" Chicago Merriam, No.3

أثر استعمال استراتيجية شكل البيت الدائري في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة

أ.م.د. مشرق محمد مجول الجبوري الباحثة. استبرق بحر حسن المعموري

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

Assessing the Effect of the Round House Strategy for the Fifth Year Female Students of Literary Branch in Rhetorical Studies

Asst. Prof. Mushriq Muhammad Mijwil Al-Juburi

Researcher. Estabraq Bahar Hasan Al-Ma'amoori

College of Basic Education/ University of Babylon

mushriqmj@gmail.com

Abstract

The present study aims at assessing the effect of the round house strategy for the fifth year female students of literary branch in rhetorical studies.

Key words: House circular shape strategy, the Arabic language, rhetoric, collection, fifth grade literary.

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى معرفة (أثر استعمال استراتيجية شكل البيت الدائري في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة). ولتحقيق هدف البحث صاغ الباحثان الفرضية الصفرية الآتية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة البلاغة باستعمال استراتيجية شكل البيت الدائري ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن مادة البلاغة بالطريقة الاعتيادية، ولتحقيق ذلك اختار الباحثان التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي، وحددت عشوائياً أعداد الخنساء في مركز محافظة بابل، وبالطريقة نفسها اختار الباحثان شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس مادة البلاغة على وفق استراتيجية شكل البيت الدائري، وشعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة التي تدرس مادة البلاغة على وفق الطريقة الاعتيادية، بلغت عينة البحث (60) طالبة، بواقع (30) طالبة للشعبة (أ)، و(30) طالبة للشعبة (ب)، كافأ الباحثان إحصائياً بين أفراد المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في المتغيرات عدة: (العمر الزمني محسوباً بالشهور، والتحصيل الدراسي للوالدين، درجات مادة البلاغة في الفصل الدراسي الأول للصف الخامس الأدبي للعام الدراسي (2015-2016)، ودرجات اختبار الذكاء).

وقد صاغ الباحثان أهدافاً سلوكية بلغ عددها (62) هدفاً سلوكياً ثم أعدا خططاً تدريسية للموضوعات الستة المقرر تدريسها في مدة التجربة، وإعد الباحثان اختباراً تحصيلياً موضوعياً تكون من (30) فقرة اختبارية، (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، و(10) فقرات مقالية، وتحققت من صدقه من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين، ومستوى صعوبة فقراته، وفاعلية البدائل الخاطئة، وقوة تمييز فقراته، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين في معالجة البيانات، ظهر فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0، 05) بين طالبات مجموعتي البحث وكان لمصلحة المجموعة التجريبية التي درست على وفق استراتيجية شكل البيت الدائري. واستكمالاً لجوانب البحث الحالي يقترح الباحثان:

1. إجراء دراسة مماثلة في فروع اللغة العربية الأخر (المطالعة، والتعبير، والأدب).
 2. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في متغيرات أخرى (الدافعية، الاتجاه نحو المادة، التفكير الإبداعي، التفكير العلمي).
 3. إجراء دراسة ترمي إلى تعرف أثر استراتيجية شكل البيت الدائري في اكتساب المفاهيم البلاغية
 4. إجراء موازنة بين إستراتيجية شكل البيت الدائري وبين أساليب تدريسية أخر في تحصيل الطلبة.
- الكلمات المفتاحية:** (استراتيجية شكل البيت الدائري، اللغة العربية، البلاغة، التحصيل، الصف الخامس الأدبي)

الفصل الأول

أولاً: مشكلة البحث:

يشهد الواقع التعليمي ضعفاً ملحوظاً في تعليم اللغة العربية في المراحل التعليمية، إذ تقتصر مناهج اللغة العربية التركيز على التدقيق السليم للغة العربية والإحساس بها، وهو الأمر الذي توفره البلاغة العربية بأساليبها وفنونها، ومازال تدريس هذه المادة في مدارسنا الثانوية بعيداً عن تحقيق الغرض الذي يُراد به تدريس البلاغة، فمعظم الطلبة لا يهضمون ما يتلقونه من علوم لغتهم ببسر، ولا يقبلون عليه بشوق ورغبة، فالمدرس يقف حائراً في كيفية تقويم ألسنتهم وتعويدهم على حسن التعبير. ومن هنا نجد إن ظاهرة الضعف في مستوى الطلبة تعود إلى أسباب كثيرة فمنها ما يعود إلى الكتاب المدرسي الذي يتحمل جزءاً كبيراً من المسؤولية فالكتاب يتميز بإيجازٍ واختصارٍ إيجازٍ مخلٍ لا يتفق مع طبيعة الصف الخامس الأدبي فضلاً عن أسلوب الكتاب غير مشوق وأن الأمثلة مازالت نمطية لا تنمي إلا مهارات لغوية بسيطة (عبد عون، 1988:24)، ومنها ما يعود إلى الطرائق التدريسية المعتمدة في تدريس هذه المادة على التلقين والإلقاء وحفظ التعريفات، والنصوص مع تكلف وإقحام لعلم غامض لا يخرج عن كونه مجرد حفظ للقواعد والتعريفات، فبقيت الطرائق التدريسية بعيدة كل البعد عن إثارة تفكير الطلبة ومراعاة ميولهم واستعداد أدائهم إلا بحدود ضيقة، ومنها ما يعود إلى ضعف أداء مدرسي اللغة العربية في تدريس مادة البلاغة لم يرق إلى المستوى المطلوب إذ أن المدرس كان يعتمد على تدريس الكتاب المدرسي المقرر دون أية معلومات تضيفي على الدرس طابع الحيوية والجدة (الهاشمي وفائزة، 2005:138).

إذ لا بدّ من استعمال طرائق واستراتيجيات ونماذج حديثة لعلها تُسهم في تذليل صعوبات مادة البلاغة، لذلك تبرز مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال الآتي ما أثر استعمال استراتيجية شكل البيت الدائري في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة؟

ثانياً: أهمية البحث:

اللغة هي لغة بني آدم أنعمه الله سبحانه وتعالى عليه تنفيساً لإنفعالاته الحادة وأداةً للتعبير والشعور بالراحة النفسية والتعبير عن عواطفه ومشاعره وأحاسيسه فيكون بفضلها أكثر ثباتاً واستقراراً (محمد، 2013:38)، وهي إلى ذلك ظاهرة معقدة فريدة ينماز بها الكائن البشري من غيره من سائر المخلوقات، وهي تمثل نظاماً رمزياً اصطلاحياً للدلالة والتعبير والتواصل، وتؤلف مظهراً مهماً من مظاهر الحياة اليومية، وعنصراً بارزاً في حياة الأفراد، وهي وسيلة التعبير والتخاطب، تدخل في فروع المعرفة كلها، ويمكن النظر إليها على أنها نبض الحضارة البشرية؛ لأنها الوسيلة الوحيدة التي تتواصل من خلالها الأجيال (الجعفرية، 2011:146).

واللغة العربية بترائها الأدبي والعلمي العظيم تعد إحدى لغات العالم المشهورة، وهي اليوم واحدة من اللغات الست التي تكتب بها وثائق الأمم المتحدة كلها (الحلاق، 2010:45).

وفي الحق أنها قد اكتسبت صفة العالمية منذ العصور الوسطى، مما جعلها إحدى لغات العالم الرائدة؛ ولأن اللغة العربية لغة القرآن الكريم، فقد ارتبطت ارتباطاً لا فكاك منه بالإسلام، سواء كان المسلمون يتحدثون العربية أم لا يتحدثون بها فإنها اللغة الدينية لكل هؤلاء المسلمون في شرق الأرض وغربها وفي كل بقعة من بقاع العالم المترامي الأطراف (الخزاعلة وزملاؤه، 2011:23).

ومن فروع اللغة البلاغة "والبلاغة فن أدبي ينمي الذوق ويزكي الإحساس، فهي ليست من العلوم التي تنشط الفكر، أو تصقل العقل بزيادة الجديد من المعلومات والحقائق، وهي ليست من المواد التعليمية التي تتناول مسائلها بالقصور العقلي أو القياس المنطقي، وإنما الطابع الغالب عليها هو الطابع الفني الوجداني" (إسماعيل، 2013:161).

تعد البلاغة من أوائل العلوم التي أهتم بها العرب المسلمون لحاجتهم إليها في معرفة إعجاز القرآن الكريم، وسحر بيانه، ووجوه جماله؛ وذلك بالبحث في أسلوبه وطريقة أدائه للمعاني المختلفة وبمقارنته بالأساليب الشعرية والنثرية، ثم اتسع مجالها ليشمل فنون الأدب، ولأجل هذا كانت البلاغة من العلوم التي أولاها العرب عناية كبيرة فوجدوا أن الوصول إلى فهم كتاب الله تعالى وإدراك أهدافه لن يكون إلا بدراسة فن القول؛ ولأنها كما يقول العسكري: "أحق العلوم بالتعلم وأولها بالتحفظ- بعد المعرفة بالله تعالى علم البلاغة" (العسكري، 2006:9).

وقد أكد ابن خلدون في مقدمته، أن ثمرة علم البلاغة إنما هي فهم الإعجاز القرآني، ويعلل ذلك بقوله: "لأن إعجازه في وفاء الدلالة منه بجميع مقتضيات الأحوال منطوقة ومفهومة، وهي أعلى مراتب الكلام مع الكمال فيما يختص بالألفاظ في انتقائها وجودة رصفها، وهذا هو الإعجاز الذي تقصر الإقحام عن إدراكه" (ابن خلدون، د.ت:55).

وليست البلاغة ضرورية لطالب المرحلة الثانوية فحسب؛ وإنما هي ضرورية للعرب جميعاً، خاصة في مواقف تتطلب بلاغة خاصة في التعامل مع الآخرين من خلال وسائل الإعلام المختلفة، في عصر غاب الحق فيه لغلبة القوة وزيادة البطش العاشم، ولتكن البلاغة مستمدة من الآية القرآنية الكريمة (قُلْ لَا تَسْأَلُونَ عَمَّا أَجْرَمْنَا وَلَا نَسْأَلُ عَمَّا تَعْمَلُونَ ٢٥) (سبأ/25) (عطا، 2006:322)

ولأهمية طريقة التدريس خصص التربويون جزءاً كبيراً من جهودهم في البحث عن الطرائق التدريسية المختلفة من أجل مخرجات تعليمية مرغوب فيها لدى المتعلمين لهذا قيل (أن المعلم الناجح ما هو إلا طريقة ناجحة) (اليمني وعلاء، 2010:27).

والطريقة التدريسية ليست قوالب جامدة يتقيد بها المدرس في الظروف والأحوال كلها المتصلة بطبيعة المادة أو بيئة التعلم الصفية أو المدرسية أو سواها، فالمدرس ليس مطالباً بالتزام طريقة معينة أو طريقة جامدة في التعليم بل عليه أن يكون مبدعاً لطريقته مرناً في اتخاذ الأسلوب والطريقة المناسبة التي يقتنع بأنهما سيوصلانه إلى تحقيق الأهداف المرسومة، وعليه لا بد أن يكون ملماً بطرائق التدريس بنوعها القديم والحديث (الجبوري وحزمة، 2013:190).

ونظراً لأهمية استراتيجية شكل البيت الدائري فهي تنمي الذكاء اللغوي والحركي لدى الطالب، وتساعد بطيء الفهم في استيعاب أفكار الموضوع وبصورة متصلة، وتسهل من استرجاع المعلومات والمفاهيم في المواقف الحياتية المختلفة (الكبيسي، 2015:212)

وقد اعطى وندرسى (wandersee، 1994) هذا الاسم لاستراتيجية البيت الدائري تشبيهاً لها بالتراكيب الدائرية المستعملة في السكك الحديدية لتبديل عربات القطار، بحيث يمثل الشكل المركزي الفكرة الرئيسة الأساسية، كما يمكن تقسيمه إلى عنوان جانبي بهدف تجزئة الفكرة الأساسية، وهو رسم هندسي دائري ثنائي الأبعاد يتكون من دائرة مركزية يقسمها خط اختياري تحيط به سبعة قطاعات بحيث تمثل هذه القطاعات البنية المفاهيمية لجزء من المعرفة، وتستعمل القطاعات السبعة المحيطة لتجزئة المفاهيم الصعبة أو لترتيب تسلسل الأحداث أو لتعلم خطوات حل المشكلات، بحيث يعبئ المتعلمين الشكل مبتدئين من موقع الساعة 12 وباتجاه عقارب الساعة (العجروش، 2013:97).

ثالثاً: هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على (أثر استعمال استراتيجية شكل البيت الدائري في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة)، ولتحقيق هدف البحث صاغ الباحثان الفرضية الصفية الآتية:
لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة البلاغة باستعمال استراتيجية شكل البيت الدائري ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن مادة البلاغة بالطريقة الاعتيادية.

رابعاً: حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بـ

1. الحد البشري: طالبات الصف الخامس الإعدادي أو الثانوي.
2. الحد الزمني: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2015-2016).
3. الحد المكاني: المدارس الإعدادية أو الثانوية للبنات في مركز محافظة بابل.
4. الحد المعرفي: ستة موضوعات من كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الأدبي للعام الدراسي (2015-2016).

خامساً: تحديد المصطلحات:**أولاً. الأثر:**

1. الأثر لغة: عرفه الزبيدي: بأنه الأثر محرك بقية الشيء جمع آثار وأثر، وقال بضمه: الأثر ما بقي من رسم الشيء، والأثر (الخبر) وجمعه الآثار (الزبيدي، د.ت:4).
2. الأثر اصطلاحاً: عرفه كل من:
 - أ. شحاتة وزينب: هو محصلة تغيير مرغوب، أو غير مرغوب فيه يحدث في المتعلم نتيجة لعملية المتعلم المقصودة (شحاتة وزينب، 2003:22).
 - ب. النجار: بقي الشيء والجمع آثار، والأثر ما بقي من رسم الشيء. قال: (ثُمَّ قَفَّيْنَا عَلَىٰ آثَرِهِمْ بِرُسُلِنَا) (الحديد /من الآية 27) (النجار، 2012:8).

التعريف الإجرائي للباحثين: هو النتيجة النهائية لمعرفة مدى تأثير استراتيجية شكل البيت الدائري مقارنة بالطريقة الاعتيادية عند تدريس طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة مقيساً بالدرجات التي يحصل عليها طالبات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي البعدي.

ثانياً: استراتيجية (شكل البيت الدائري) عرفها كل من:

- أ. العجرش: "بأنها شكل هندسي دائري ثنائي البعد وهو عبارة عن قرص مركزي يقسمه خط اختياري وتحيط به سبعة قطاعات خارجية بحيث يمثل شكل البنية المفاهيمية لجزء محدد من المعرفة (العجرش، 2013:97).
- ب. الكبيسي: بأنها "هي استراتيجية من استراتيجيات تعلم ما فوق المعرفة من أجل تمثيل مجمل لموضوعات وإجراءات وأنشطة تركز على رسم أشكال دائرية تناظر البنية المفاهيمية لجزئية محددة من المعرفة بحيث يمثل مركز الدائرة الموضوع الرئيسي المراد تعلمه وتمثل القطاعات السبعة الخارجية الأجزاء المكونة للموضوع" (الكبيسي، 2015:205).
- ت. الشكري ورحيم: بأنها "استراتيجية حديثة ومقترحة من وندرسى من أجل تمثيل مجمل الموضوعات كما تُعد قالباً يستطيع المتعلم من خلاله ربط الموضوعات، وتحديد العلاقات، وتقديم التوضيحات، ووصف الموضوعات حيث يركز المعلم والمتعلم على الفكرة العامة ثم يفصلها إلى أجزاء مبتدئاً من العام إلى الخاص (الشكري ورحيم، 2016:63).

التعريف الإجرائي للباحثين: فهي استراتيجية تتعلم فيها طالبات الصف الخامس الأدبي (المجموعة التجريبية) بالتعاون مع الباحثة بتحديد المفهوم الرئيس ووضعه في المحور المركزي لشكل دائري مقسم الى سبعة قطاعات (قد تزيد أو تنقص اثنين) باستعمال أدوات الربط (من) أو (الواو) وتقوم الطالبات بأنفسهن بملء القطاعات المحيطة بالمحور المركزي بالمعلومات بهدف زيادة تحصيلهن في مادة البلاغة والتطبيق وتتبع منهج عقرب الساعة ابتداءً من الساعة الثانية عشر.

ثالثاً: التحصيل:

التحصيل لغة: عرفه ابن منظور: بأنه "حصل، الحاصل من كل شيء: ما بقي وثبت ودَّهَبَ ماسواه، يكون من الحساب والأعمال ونحوها، حصل الشيء يحصل، حُصُولاً. والتحصيل: تمييز ما يحصل، والاسم الحصيللة (ابن منظور، 2006:245).

التحصيل اصطلاحاً: عرفه كل من

- أ. أبو جادو: بأنه "مقدار ما تعلمه الطالب في وحدة دراسية أو مقرر دراسي معين" (أبو جادو، 2003:46).
- ب. السبيعي: بأنه "المعرفة، والفهم، والمهارات التي اكتسبها المتعلم نتيجة خبرات تربوية محددة" (السبيعي، 2009:87).
- ت. شواهين: بأنه "كمية المعرفة التي يكتسبها الطالب من التعلم، والتدريس في غرفة الصف هو صميم العملية التعليمية التي ينفذ فيها العمل المكلفين به ثم تقييم هذه جودة هذا العمل، ومدى استفادة الطلاب منه" (شواهين، 2013:42).
- التعريف الإجرائي للباحثين: هي الدرجات التي تحصل عليها طالبات الصف الخامس الأدبي (عينة البحث) في الاختبار التحصيلي البعدي الذي أعدته الباحثة وفقاً للمحتوى المعرفي لموضوعات الفصل الدراسي الثاني من كتاب البلاغة والتطبيق.

رابعاً: البلاغة:**البلاغة لغة:**

عرفها بن زكريا: بأنها "الباء واللام والغين أصل واحد وهو الوصول إلى الشيء. تقول بَلَّغْتُ المكانَ، إذا وصلتُ إليه. وقد تُسمى المُشَارَفَةُ بُلُوغاً بحق المقاربة قال الله تعالى: (فَإِذَا بَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ فَأَمْسِكُوهُنَّ بِمَعْرِوفٍ) (الطلاق/ من الآية2) (بن زكريا، 1990:301).

البلاغة اصطلاحاً: عرفها كل من:

- أ. السكاكي: هي "بلوغ المتكلم في تأدية المعنى حداً له اختصاص يتوفيه خواص التراكيب وحققها وإيراد أنواع التشبيه والمجاز والكناية على وجهها" (السكاكي، 1981:69).
- ب. العسكري: بأنها "كل ما تُبلَّغُ به المعنى قلب السامع فتمكنه في نفسه كتمكنه في نفسك مع صورة مقبولة ومعرض حسن" (العسكري، 2006:16).
- ت. القزويني: بأنها "مطابقة الكلام لمقتضى الحال مع فصاحته" (القزويني، 2011:42).
- ث. الجبوري: بأنها "هي تلك القوانين والمعايير التي تحكم هذا الأدب، ويحكم بها عليه، حسناً أو قبحاً، وجمالاً أو رداءة" (الجبوري، 2015:302).
- التعريف الإجرائي للباحثين: هي فرع من فروع اللغة العربية التي تتميز بحسن القول واختيار العبارة وقوة تأثيرها وبيان ما في القول من مزايا ومساوئ، ويقاس هذا الأمر من خلال الدرجات التي يحصلن عليها طالبات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي المُعد لهذا الغرض.
- الصف الخامس الأدبي: هو الصف الثاني من صفوف المرحلة الإعدادية أو الثانوية التي تلي المرحلة المتوسطة في العراق، ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات ووظيفتها التأهيل للدراسة الجامعية.

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

المحور الأول: جوانب نظرية

أولاً: النظرية البنائية:

تعد النظرية البنائية من النظريات التربوية التعليمية إذ هي نسق منظومي متخيل، أي أنها تهتم بالبحث عن العلاقات الخفية غير الظاهرة، ونظمها في سياق سلك واحد مترابط بهدف الوصول الى القدرة على الفهم أو تعديل المسار وانطلقت التربية في اعتمادها على النظرية البنائية على ما أنجزه جان بياجيه من فكر حول التربية وعلاقتها بالتعلم، وأن المدخل البنائي والنظرية البنائية مفادها أن المعرفة هي منتج ذاتي، تكون عن طريق الفعل الإنساني، بإستعمال الإدراك والفهم (الضبع، 2006: 77-78).

ثانياً: نظرية أوزوبل:

نادى أوزوبل بضرورة الإهتمام بالتعليم اللفظي (ذي المعنى) إذ طلب من رجال التربية بذل الجهود الكبيرة من أجل تطوير أساليب التدريس المباشر لكي تصبح ذات معنى، وقد اشار هذا العالم إلى تبريرات وحجج فقال يمكن تنظيم الدروس القائمة على الإلقاء، وهذا يجعل التعليم ذا معنى للطالب ثم حاول إجراء مقارنة بين التعلم والتعليم، والتعلم بالإكتشاف ويقول إن التعلم بالإكتشاف وبأساليب حل المشكلات يساعد على عملية حفظ المعلومات وكيفية إستظهارها عند الحاجة وإن التعلم حسب نظرية أوزوبل يشير إلى أن كل فرد يمتلك من الخبرات السابقة ثم يكتسب معلومات جديدة يضيفها إلى المعلومات القديمة ويقول إن العامل الوحيد المهم الذي يؤثر في التعلم (ماذا يعرف المتعلم تأكد من ذلك وعلمه على ضوءه) (محمد، 2007: 206)

ثالثاً: استراتيجية شكل البيت الدائري:

هي استراتيجية حديثة مقترحة من وندرسى واستعملها في تدريس مقررات التربية العلمية في جامعة لويزيانا وهي استراتيجية مقترحة من أجل تمثيل مجمل لموضوعات وإجراءات وأنشطة العلوم، وتعد هذه الاستراتيجية قالباً يستطيع المتعلم من خلاله ربط المعلومات، وتحديد العلاقات، وتقديم التوضيحات، ووصف الموضوعات حيث يركز المتعلم على الفكرة العامة ثم يفصلها إلى أجزاء مبتدئاً من العام إلى الخاص، وقد جاءت هذه الاستراتيجية نتيجة دراسة وندرسى لنظرية أوزوبل في جامعة كورنيل وكذلك نتيجة لتدريسه خرائط المفاهيم وشكل (V) في جامعة لويزيانا بحيث يربط بين كل ذلك وما يعرفه عن الأشكال المنظمة.

وشكل البيت الدائري شكل هندسي دائري ثنائي البعد وهو عبارة عن قرص مركزي يقسمه خط اختياري وتحيط به سبعة قطاعات خارجية بحيث يمثل البنية المفاهيمية الجزء المحدد من المعرفة، وقد أعطاه وندرسى هذا الاسم تشبيهاً له بالتركيب الدائرية ذات الأقراص المستديرة المستعملة في السكك الحديدية لتبديل عربات القطار بحيث يمثل القرص المركزي الفكرة الأساسية أمّا الخط الاختياري فيقسم هذه الفكرة أو يضع الأفكار المتقابلة لها.

وتستعمل القطاعات السبعة المحيطة لتجزئة المفاهيم الصعبة أو لترتيب تسلسل الأحداث أو لتعلم خطوات حل المشكلات بحيث يعبئ التلاميذ الشكل مبتدئين من موقع الساعة (12) وبإتجاه عقارب الساعة (العجروش، 2013: 97)

خطوات تطبيق استراتيجية شكل البيت الدائري في الصف

لا توجد طريقة محددة مثالية واحدة في كيفية تطبيق درس بإستعمال استراتيجية شكل البيت الدائري، إلا أنه الخطوات التي يجب الأخذ بها في تعليم وتدريب المتعلمين تكون شبه مثالية وفقاً لما حدده (الأسدي ومحمد، 2015: 54-56).
الخطوة الأولى: يقوم المدرس بعرض الدرس بأحد أساليب التدريس الشائعة كالمناقشة أو الاستقصاء أو الشرح المباشر أو العرض العملي.

الخطوة الثانية: يقوم المُدرس بتكوين مجموعات التعليم التعاوني في حالة أراد ذلك وتكون غير متجانسة أو متجانسة بحسب وجهة نظر المُدرس والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها.

الخطوة الثالثة: يقوم المُدرس مع المتعلمين بتحديد الفكرة أو الأفكار الرئيسة التي يتم استكشافها وتصميم الشكل عنهما.

الخطوة الرابعة: يقوم المتعلم بكتابة عنوان الشكل (صياغة للمفهوم الرئيس) مستعملين كلمات الربط من أو الواو

الخطوة الخامسة: يقوم المتعلمين بكتابة الأهداف الخاصة بتصميم وبناء شكل البيت الدائري في أسفل الورقة ثم توزع مسبقاً عليهم من قبل المدرس.

الخطوة السادسة: يقوم المتعلمين بتجزئة المعلومات ذات العلاقة بالمفهوم إلى سبعة أجزاء رئيسة، أو أقل، أو أكثر من ذلك باثنين، أي ممكن أن تكون خمسة أو ستة أو سبعة أو ثمانية أو تسعة.

الخطوة السابعة: يقوم المتعلمين بكتابة المعلومات الخاصة بكل قطاع من القطاعات التي تم تحديدها مستعملين كلمات ورسوم ونماذج بسيطة يسهل تذكرها بدءاً من القطاع الأقرب إلى موضوع رقم (12) في الساعة، ثم الانتقال إلى القطاعات الأخرى بنفس اتجاه حركة عقارب الساعة.

الخطوة الثامنة: تقوم كل مجموعة من المتعلمين بعرض الشكل الذي قامت بتصميمه على أفراد الصف الآخرين مع تعليقات من قبل المدرس والمتعلمين

الخطوة التاسعة: يمكن أن يطلب المدرس من المتعلمين نشر الشكل الذي قاموا بتصميمه في إحدى الصحف أو المجلات المدرسية أو عمل ملصق للشكل يعلق في أحد أركان الفصل، كما يمكن أن نطلب منهم تأليف قصة عن المعلومات المتضمنة في الشكل.

المحور الثاني: دراسات سابقة:

أولاً: دراسات عربية:

1. دراسة قاسم (2014)

أجريت هذه الدراسة في غزة /جامعة الأزهر/ كلية التربية، وهدفت الدراسة إلى معرفة (أثر استخدام استراتيجية البيت الدائري في علاج التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية في مادة الثقافة العلمية لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة). استعملت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتألفت عينة الدراسة من (70) طالبة تم تقسيمها على مجموعتين تجريبية وضابطة، تكونت كل مجموعة من (35) طالبة إذ درست المجموعة التجريبية بإستعمال استراتيجية شكل البيت الدائري والمجموعة الضابطة بالطريقة الإعتيادية، واعدت الباحثة اختباراً للتصورات البديلة (قبلي وبعدي) مكوناً من (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، واستعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية: معامل ارتباط بيرسون، معامل ارتباط سبيرمان براون، طريقة كودر ريتشاردسون، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، مربع أيتا، معامل الكسب لبلاك، وتوصلت الدراسة إلى ما يأتي:

- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة الضابطة والتجريبية في اختبار تشخيص التصورات البديلة

- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة التجريبية في اختبار تشخيص التصورات البديلة القبلي والبعدي. (قاسم، 2014: 57-80).

2. دراسة المسعودي (2015)

أجريت هذه الدراسة في العراق/جامعة البصرة/كلية التربية للعلوم الإنسانية، وهدفت إلى معرفة (فاعلية استراتيجية شكل البيت الدائري في اكتساب المهارات الجغرافية وتنميتها في مادة أمريكا الشمالية لدى طلبة المرحلة الثالثة كلية التربية الأساسية).

وقد اختار الباحث عينة البحث بصورة قصدية وبطريقة السحب العشوائي تكونت عينة الدراسة من (90) طالباً وطالبة وبواقع (45) طالباً وطالبة تمثل المجموعة التجريبية التي درست على وفق استراتيجية شكل البيت الدائري و(45) طالباً وطالبة تمثل المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، واستعمل الباحث التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي، وأعدَّ الباحث اختباراً قليلاً وبعدياً لقياس اكتساب المهارات الجغرافية وتنميتها وتألف اختبار الاكتساب من(44) فقرة موضوعية، واختبار التنمية تألف من(50) فقرة موضوعية ومقالية، وقد استخرج الباحث صدق الاختبار وحل فقراته واستخرج معامل صعوبة الفقرة والقوة التمييزية لكل فقرة، واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

معامل ارتباط بيرسون، ومربع كاي، ومعادلة سبيرمان براون، ومعادلة هولستي، ومعادلتى صعوبة الفقرات وقوة تمييزها الموضوعية والمقالية، ولمعالجة البيانات إحصائياً توصلت الدراسة إلى ما يأتي:

1. وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات البحث في اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية لصالح المجموعة التجريبية
2. وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات البحث في اختبار التنمية في المهارات الجغرافية لصالح المجموعة التجريبية. (المسعودي، 2015: 97-197).

ثانياً: دراسة اجنبية

دراسة فيترياني (Fitriyani، 2011):

أجريت هذه الدراسة في اندونيسيا، وهدفت إلى معرفة (أثر استخدام استراتيجية البيت الدائري في تنمية مهارة الكتابة التعبيرية لدى طالبات الصف العاشر في المدارس الحكومية العليا في جاكرتا).

واستعملت الباحثة المنهج التجريبي الذي طبقته على عينة عشوائية من طالبات الصف العاشر، وبلغت (34) طالبة من المدرسة الثانوية الحكومية العليا، وللوصول إلى النتائج استعملت الباحثة أدوات منها المقابلة واختبار لقياس قدرة الطلاب في الكتابة التعبيرية، ودليل المعلم للتدريس على وفق استراتيجية البيت الدائري، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود أثر إيجابي لاستراتيجية البيت الدائري في تنمية مهارة الكتابة التعبيرية لدى طالبات الصف العاشر. (Fitriyani: 2011, pp:1-3).

ثالثاً: موازنة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية

جدول (1) يبين الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية بشكل مُختصر

الباحث	سنة البحث	هدف البحث	حجم العينة	المرحلة الدراسية	مكان إجراء الدراسة	الوسائل الإحصائية	نتائج الدراسة
قاسم	2014	معرفة اثر استخدام استراتيجية البيت الدائري في علاج التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية في مادة الثقافة العلمية لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة	70	اعدادية	فلسطين الجامعة الإسلامية	معامل ارتباط بيرسون ومعامل ارتباط سبيرمان براون الاختبار التائي طريقة كودر ريتشاردسون ومربع أيتا ومعامل الكسب لبلاك	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة
المسعودي	2015	معرفة فاعلية استراتيجية شكل البيت الدائري في اكتساب المهارات الجغرافية وتنميتها في مادة أمريكا الشمالية لدى طلبة المرحلة الثالثة كلية التربية الأساسية	90	المرحلة الجامعية	جامعة البصرة	معامل ارتباط بيرسون ومعادلة سبيرمان براون ومربع كاي ومعامل الصعوبة والتميز ومربع كاي ومعادلة هولستي	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة

فيترياني	2011	معرفة أثر استخدام استراتيجية البيت الدائري في تنمية مهارة الكتابة التعبيرية لدى طالبات الصف العاشر في المدارس الحكومية العليا في جاكارتا	34	اعدادية	أندونيسيا	لم يذكر هذا الإجراء وحسب رأي الباحثة أن هذه الدراسة لم تذكر هذا الإجراء ليس لأنها لم تجر تحليل النتائج (الوسائل الإحصائية) بل لأن غالبية الملخصات أو البحوث المنشورة لم تذكر هذا الإجراء	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة
الدراسة الحالية	2015	معرفة أثر استعمال استراتيجية شكل البيت الدائري في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة	ستستعمل الباحثة العينة الملائمة للبحث	اعدادية	بابل	ستستعمل الباحثة الوسائل الإحصائية الملائمة لطبيعة البحث	تتوصل الدراسة إلى النتيجة بعد إجراء التجربة وإجراء المعالجات الإحصائية

رابعاً: جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

أفاد الباحثان من الدراسات السابقة:

1. استعمال الوسائل الإحصائية المناسبة للبحث.
2. التعرف على منهجية البحث.
3. كيفية اختيار العينة.
4. التعرف على المصادر المفيدة للبحث.

الفصل الثالث

أولاً: منهج البحث: اتبع الباحثان المنهج التجريبي في بحثهما الحالي، لكونه يتلائم مع ظروف البحث الحالي فضلاً عن أنه منهج مبني على الأسلوب العلمي إذ يبدأ بمشكلة تواجه البحث فضلاً عن التعرف على الأسباب والظروف التي أدت إلى ذلك "والمنهج التجريبي يقوم على إجراء تغيير مُتعمد بشروط معينة في العوامل التي يمكن أن تؤثر في الظاهرة موضوع الدراسة، وملاحظة هذا التغيير وتفسيرها والوصول إلى العلاقات الموجودة بين الأسباب والنتائج فهو منهج يقوم على التجربة والملاحظة تتحكم الباحثة فيه عن قصد المتغيرات جميعها التي يمكن أن تؤثر في الظاهرة موضوع الدراسة" (عطية، 2010: 175).

ثانياً: التصميم التجريبي: إن عملية الضبط في البحوث تبقى جُزئية مهما بذل الباحثان من الإجراءات ويعود السبب لصعوبة التحكم في الظواهر التربوية لذلك اعتمد الباحثان تصميماً تجريبياً ذا ضبط جُزئي ويُعد هذا التصميم من التصميم ذات الضبط المحكم فجاء هذا التصميم على ما هو موضح في شكل(1)

شكل (1) التصميم التجريبي لمجموعتي البحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	أداة الاختبار
المجموعة التجريبية	استراتيجية شكل البيت الدائري	التحصيل	اختبار تحصيلي بعدي
المجموعة الضابطة	الطريقة الإعتيادية	التحصيل	اختبار تحصيلي بعدي

إن المقصود بالمجموعة التجريبية في هذا التصميم: هي المجموعة التي تتعرض طالباتها إلى المتغير المُستقل (استراتيجية شكل البيت الدائري) عند دراسة مادة البلاغة والتطبيق، أما المجموعة الضابطة: فهي المجموعة التي لم تتعرض

طالباتها إلى أي متغير مُستقل وتُدرس بالطريقة الاعتيادية عند دراسة مادة البلاغة والتطبيق، والتحصيل هو المتغير التابع الذي يُقاس بوساطة اختبار تحصيلي يعدهُ الباحثان لأغراض البحث الحالي.

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته:

1. مجتمع البحث: يشتمل مجتمع البحث الحالي على طالبات الصف الخامس الأدبي في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية للبنات التي تضم شعبتين في مركز محافظة بابل للعام الدراسي 2015-2016 ؛ لذلك زار الباحثان المديرية العامة للتربية في محافظة بابل/ التخطيط التربوي/ شعبة الإحصاء، بموجب الكتاب الصادر من جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية/ قسم الدراسات العليا ملحق (1)، لمعرفة عدد المدارس الإعدادية والثانوية النهارية للبنات في مركز محافظة بابل.

2. عينة البحث:

أ. عينة المدارس: يتطلب البحث الحالي اختيار مدرسة واحدة من بين المدارس الإعدادية والثانوية على أن لا يقل عدد شعب الصف الخامس الأدبي فيها عن شعبتين، وبعد تعرف الباحثان أسماء المدارس اختاروا (إعدادية الخنساء) بطريقة عشوائية*.

ب. عينة الطالبات: بعد إن حدد الباحثان مدارس المجتمع الأصلي والمدرسة التي تُمثل عينة البحث والتي هي (إعدادية الخنساء)، زار الباحثان إعدادية الخنساء بموجب الكتاب الصادر من مديرية تربية بابل ملحق (2) فوجدتها تضم شعبتين وهي (أ، ب) اختار الباحثان بطريقة عشوائية* فكانت شعبة (ب) تمثل المجموعة التجريبية التي تُدرّس باستعمال استراتيجية شكل البيت الدائري، وشعبة (أ) المجموعة الضابطة التي تُدرّس بالطريقة الاعتيادية.

وبعد استبعاد الطالبات المخفقات من العام الماضي للعام الدراسي 2015-2016 بلغ عدد طالبات العينة في مجموعتي البحث (60) طالبة بواقع (30) طالبة في المجموعة التجريبية، و (30) طالبة في المجموعة الضابطة.

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث: كافأ الباحثان قبل الشروع ببدء التجربة بين طالبات مجموعتي البحث التي تعتقد بأنها قد تؤثر في سلامة التجربة، وهذه المتغيرات هي:

1. العمر الزمني لطالبات عينة البحث محسوباً بالشهور. ملحق (4).
 2. التحصيل الدراسي لأباء عينة البحث.
 3. التحصيل الدراسي لأمهات عينة البحث.
 4. درجات اختبار مادة البلاغة والتطبيق في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2015-2016) ملحق (5).
 5. درجات اختبار الذكاء (اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة العادية) ملحق (6).
- حصلت الباحثة على المعلومات الخاصة بالعمر الزمني، والتحصيل الدراسي للوالدين من البطاقات المدرسية للطالبات، وللتأكد من صحة المعلومات فقد تمّ توزيع استمارة معلومات على الطالبات ملحق (3)، أما درجات مادة البلاغة فقد تمّ الحصول عليها من الدفاتر الامتحانية بالتعاون مع إدارة المدرسة ومدرسة المادة.

1. العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور:

للتأكد من أنّ مجموعتي البحث متكافئتان في العمر الزمني استعملت الباحثة معادلة اختبار (T.test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي أعمار طالبات المجموعتين، وجدول (4) يبين ذلك.

* وضع الباحثان مدارس المجتمع في أوراق صغيرة ووضعنها بكيس ثم سحبنا قصاصة واحدة فكانت المدرسة اعدادية الخنساء من نصيب البحث.
* كُتب الباحثان أسماء الشعبتين (أ، ب) على أوراق صغيرة ووضعنها في كيس وسحبنا الورقة الأولى لتكون المجموعة التجريبية، فكانت الورقة المسحوبة تحمل اسم الشعبة (ب)، أما الورقة التي تحمل اسم الشعبة (أ)، فكانت المجموعة الضابطة

جدول (4)

المتوسط الحسابي، والتباين، والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) والدلالة الإحصائية لأعمار طالبات مجموعتي البحث محسوباً بالشهور

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة 0.05
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	30	201.8	7.90	0.318	2.000	58	غير دالة
الضابطة	30	201.47	25.20				إحصائياً

يلحظ من جدول (4) أن متوسط أعمار طالبات المجموعة التجريبية (201.8) شهراً، وتباينها (7.90)، ومتوسط اعمار طالبات المجموعة الضابطة (201.47) شهراً، وتباينها (25.20)، وأتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0.318) أصغر من القيمة التائية الجدولية (2.000)، وبدرجة حرية (58)، وهذا ما يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في العمر الزمني.

2. التحصيل الدراسي للآباء*:

للتأكد من أن مجموعتي البحث متكافئتان في التحصيل الدراسي للآباء استعملت الباحثة معادلة اختبار (كا) لمعرفة دلالة الفرق الاحصائي بين المجموعتين في التحصيل الدراسي لآباء طالبات المجموعتين وجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعتي البحث، ودرجة الحرية، وقيمتا (كا) (المحسوبة والجدولية)، ومستوى

الدلالة

المجموعة	العدد	يقرأ ويكتب وابتدائية	متوسطة	اعدادية ومعهد	كلية فما فوق	قيمتا (كا)		درجة الحرية	مستوى الدلالة (0.05)
						المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	30	10	5	7	8	2.44	7.815	3	غير دالة
الضابطة	30	7	8	10	5				إحصائياً

يلحظ من جدول (5) أن قيمة (كا) المحسوبة (2، 44) هي أقل من قيمة (كا) الجدولية البالغة (7.815) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (3) مما يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في التحصيل الدراسي للآباء.

3. التحصيل الدراسي للأمهات

للتأكد من أن مجموعتي البحث متكافئتان في التحصيل الدراسي للأمهات استعملت الباحثة معادلة اختبار (كا) لمعرفة دلالة الفرق الاحصائي في التحصيل الدراسي لأمهات طالبات المجموعتين وجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعتي البحث، ودرجة الحرية، وقيمتا (كا) (المحسوبة والجدولية)، والدلالة

الإحصائية

المجموعة	العدد	يقرأ ويكتب وابتدائية	متوسطة	اعدادية ومعهد	كلية فما فوق	قيمتا (كا)		درجة الحرية	مستوى الدلالة (0.05)
						المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	30	12	6	7	5	0.35	7.815	3	غير دالة
الضابطة	30	10	7	7	6				إحصائياً

* دمجت الخلايا (يقرأ، ويكتب، ابتدائية) في خلية واحدة لكون التكرار المتوقع في خلية (يقرأ ويكتب) أقل من (5)

ويلحظ من جدول (6) ان قيمة (كا) المحسوبة (0.35) وهي أقل من قيمة (كا) الجدولية البالغة (7.815) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (3)، مما يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان احصائيا في التحصيل الدراسي للأمهات.

4. درجات الفصل الدراسي الأول في مادة البلاغة والتطبيق للعام الدراسي (2015م-2016).

للتأكد من أن مجموعتي البحث متكافئتان في اختبار الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2015م-2016م) استعملت الباحثة معادلة اختبار (T.test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين، وجدول (7) يبين ذلك.

جدول(7)/ المتوسط الحسابي والتباين، والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) والدلالة الإحصائية لدرجات طالبات

مجموعتي البحث في اختبار الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2015-2016

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة 0.05
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	30	5.27	4	0.183	2.000	58	غير دالة
الضابطة	30	5.37	4.93				إحصائياً

يلحظ من جدول (7) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2015-2016) (5.27)، وتباينها (4)، وأن متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (5.37) وتباينها (4.93)، واتضح ان الفرق ليست ذي دلالة احصائية عند مستوى (0.05)، اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0.183) أصغر من القيمة التائية الجدولية (2.000)، وبدرجة حرية (58)، وهذا ما يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان احصائيا في اختبار مادة البلاغة والتطبيق في امتحان الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2015-2016). ملحق(5).

5. درجات اختبار الذكاء

يعرف الذكاء بأنه القدرة على الابتكار والفهم والحكم الصحيح والتوجه الهادف للسلوك (العناني، 2008:63) ولقياس الذكاء وضعت العديد من المقاييس والاختبارات لقياس هذا المفهوم الإفتراضي، واختبار الذكاء هو موضوعي مقنن لقياس عدد من العمليات، والقدرات العقلية لدى الفرد ويشمل هذا الاختبار مجموعة من الأسئلة التي ينبغي على المفحوصين الإجابة عليها، وقد يتضمن الاختبار عمليات إدائية مثل الرسم أو تكوين الأشكال والهدف الرئيس لاختبارات الذكاء فيتمثل في التمييز بين الأفراد ذوي القدرات العقلية المختلفة (خالد وزباد، 2012:265)، وطبقته الباحثة قبل الشروع بالتجربة، ويتكون اختبار رافن من خمس مجموعات هي (أ، ب، ج، د، هـ) تحتوي كل مجموعة من هذه المجموعات على (12) فقرة، وهي تناسب الأعمار من (6) سنوات إلى (60) سنة، وتندرج هذه المجموعات من السهل إلى الصعب، إي أن المجموعة (ب) أكثر صعوبة من المجموعة (أ) وهكذا الحال بالنسبة لبقية المجموعات (أبو حماد، 2011:499)، واستعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في الاختبار، وجدول (8) يبين ذلك.

جدول(8)/ المتوسط الحسابي والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) ودرجة الحرية والدلالة الإحصائية لدرجات

اختبار الذكاء لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة 0.05
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	30	43.23	44.89	1.369	2.000	58	غير دالة
الضابطة	30	40.8	49.98				إحصائياً

يلحظ من جدول(8) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (43.23)، وتباينها (44.89) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (40.8) وتباينها (49.98)، والقيمة التائية المحسوبة (1.369)، وهي أصغر من القيمة التائية، الجدولية البالغة (2.000)، وبدرجة حرية (58).

خامساً: ضبط المتغيرات الدخيلة: حرص الباحثان على سلامة البحث ودقة نتائجه فضلاً عن إجراءات التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث، وحرص الباحثان على ضبط بعض المتغيرات التي قد تؤثر على دقة النتائج

سادساً: متطلبات البحث:

1. **تحديد المادة العلمية:** قبل البدء بالتجربة حدد الباحثان المادة العلمية التي ستدرس في أثناء مدة التجربة، وكانت (6) ستة من الموضوعات المقرر تدريسها لطالبات الصف الخامس الأدبي للعام الدراسي(2015-2016) وللصف الدراسي الثاني كما هو مبين في جدول (10)

جدول (10)

المادة الدراسية الموحدة لمجموعتي البحث

ت	الموضوع	أرقام الصفحات
1.	الإستعارة التمثيلية	55-52
2.	الكناية	63-56
3	الخبر والإنشاء	71-64
4.	الأمر الحقيقي والأمر المجازي	80-72
5.	النهي الحقيقي والنهي المجازي	87-81
6.	الإستفهام الحقيقي والإستفهام المجازي	96-88

2. **الأهداف السلوكية:** أن الهدف السلوكي هو خير مُعين للباحثين من أجل إعداد اختبار صالح ومقتن، وبعد إطلاع الباحثان على أهداف مادة البلاغة صاغ الباحثان(72) هدفاً سلوكياً على وفق تصنيف بلوم للأهداف السلوكية وعلى المستويات الستة (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، وللتأكد من صلاحية الأهداف السلوكية واستيفائها لمحتوى المادة الدراسية عرضهما الباحثان على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في التربية وطرائق التدريس ملحق(7)، وفي ضوء ملاحظاتهم اعتمد الباحثان الأهداف التي نالت نسبة إتفاق أكثر من(80%) إذ عدلوا عدد من الأهداف، وبذلك أصبح العدد الكلي للأهداف(62)هدفاً سلوكياً.

3. **اعداد الخطط التدريسية:** ولما كانت الخطط التدريسية وسيلة تهتدي بها المدرسة للسير على وفق خطوات مُنظمة مرسومة، وقد أعد الباحثان خططاً تدريسية للموضوعات المقرر تدريسها خلال مدة التجربة لمجموعتي البحث في ضوء محتوى كتاب البلاغة والتطبيق المقرر تدريسه للصف الخامس الأدبي للعام الدراسي (2015-2016) وقد عرضهما الباحثان إنموذجين من هذه الخطط على مجموعة من المُحكمين والمُتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها ملحق(7) لمعرفة آرائهم ومقترحاتهم لتعديل صياغة تلك الخطط، وفي ضوء هذه الآراء أجرت الباحثة التعديلات اللازمة حتى أصبحت هناك خطتان جاهزتان للتطبيق، ملحق (10) يبين ذلك

سابعاً: أداة البحث:

الاختبار التحصيلي: ولما كان البحث الحالي يتطلب إعداد اختبار تحصيلي لقياس تحصيل طالبات مجموعتي البحث بعد انتهاء التجربة لمعرفة تأثير المتغير المستقل استراتيجية (شكل البيت الدائري) على المتغير التابع (التحصيل) أعد الباحثان اختباراً تحصيلياً للموضوعات التي درستها في مدة التجربة، مراعية فيه الصدق والثبات والشمول والموضوعية.

صياغة فقرات الاختبار التحصيلي: حدد الباحثان عدد فقرات الاختبار التحصيلي البعدي بصيغته النهائية بـ(30) فقرة اختبارية، (20) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد، الذي حددته على وفق الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات) وبأربعة بدائل ووزعت موضع الإجابة الصحيحة عشوائياً بين فقرات الاختبار لغرض قياس تحصيل طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة و(10) فقرات مقالية في مادة البلاغة والتطبيق وملحق (11) يوضح ذلك

جدول (11)

جدول مواصفات الاختبار التحصيلي

ت	الوصف	عدد الفقرات	الأهمية النسبية	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	عدد الفقرات
				21%	19.4	17.7	17.7	14.5	9.7	
1	الاستعارة التمثيلية	4	9%	1	1	—	—	—	—	2
2	الكناية	7	16%	1	1	1	1	1	—	5
3	الخبر والانشاء	8	18%	1	1	1	1	1	1	6
4	الأمر الحقيقي والأمر المجازي	9	21%	1	1	1	1	1	1	6
5	النهى الحقيقي والنهى المجازي	7	16%	1	1	1	1	1	—	5
6	الاستفهام الحقيقي والاستفهام المجازي	9	20%	1	1	1	1	1	1	6
	المجموع		100%	6	6	5	5	5	3	30

التطبيق الاستطلاعي للاختبار: من أجل التأكد من صلاحية فقرات الاختبار طبق الباحثان الاختبار على عينة مُمثلة لعينة البحث الأساسية تقريباً ومن طالبات الصف الخامس الأدبي في إحصائية الثروة وبواقع (70) طالبة اللاتي درسن الموضوعات نفسها لمادة البلاغة والتطبيق وكان الهدف من هذا تحديد:

1. الزمن الذي يستغرق في الإجابة عن الاختبار.

2. التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار وكالآتي:

مستوى صعوبة الفقرات.

قوة تمييز الفقرات.

فاعلية البدائل الخاطئة.

1. الزمن الذي يستغرق في الإجابة عن الاختبار: في ضوء تطبيق الاختبار التحصيلي على العينة الاستطلاعية، اتضح

للباحثين أنّ الوقت الذي استغرقته الطالبات للإجابة عن الاختبار كان (42) دقيقة، حدّد زمن الاختبار التحصيلي باستعمال المعادلة الآتية:

$$\text{زمن الاختبار} = \text{مجموع زمن الطالبات} = 1465 = 42 \text{ دقيقة تقريباً}$$

عدد الطالبات 35

2. التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار: يقصد بتحليل فقرات الاختبار إيجاد معامل الصعوبة ومعامل التمييز لكل فقرة وكذلك

دراسة فاعلية البدائل الخاطئة (الهويدي، 2015:184).

ولتحليل فقرات الاختبار التحصيلي صحت الباحثة إجابات طالبات العينة الاستطلاعية البالغ عددهن (70) طالبة، بإعطاء درجتين للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة أو المتروكة، هذا بالنسبة للفقرات الموضوعية، أما الفقرات المقالية فقد كانت درجتان للإجابة الصحيحة ودرجة واحدة للإجابة الناقصة وصفرًا للإجابة الخاطئة، ثم رتبنا الدرجات تنازلياً بعد ذلك اختارت أعلى وأوطأ (27%) منها، ويرجع اختيار هذه النسبة لوصفها أفضل نسبة للموازنة بين مجموعتين متباينتين من المجموعة الكلية لدراسة خصائص فقرات الاختبار (عودة، 1998:258).

وفيما يأتي توضيح لإجراءات التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

أ. معامل صعوبة الفقرات:

تعد عملية قياس سهولة السؤال أو صعوبته من الأمور المهمة في تقييم السؤال والحكم على كل فقرة من فقرات الاختبار، فيعد ذلك عملية ضرورية ومهمة خاصة في الحكم على مناسبة فقرات الاختبار لأغراض عملية القياس والتقويم (عبد الهادي، 2001:5).

ويُقيد مُعامل الصعوبة في إيضاح مدى سهولة أو صعوبة سؤال ما في الاختبار وهو عبارة عن النسبة المئوية من الطلاب الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة (المحاسنة وعبد الحكيم، 2013:204)، طبق الباحثان قانون معامل الصعوبة على كل فقرة من الفقرات الاختبارية ووجدت إن قيمتها تتراوح بين (0.42-0.62) للفقرات الموضوعية و(0.36-0.53) للفقرات المقالية ملحق (12) وبهذا تعد فقرات الاختبار جيدة ومعامل صعوبتها مناسباً، إذ يرى بلوم أن الاختبار يعد جيداً وصالحاً إذا كان معامل صعوبة فقراته بين (0.20-0.80)، وكلما اقترب مستوى من (0.50) كانت الفقرة أكثر قدرة على التمييز بين الأفراد (الزويبي، 1981:77).

ب. قوة تمييز الفقرات:

يقصد بقوة التمييز قدرة الفقرة على التمييز بين الأفراد الذين يملكون الصفة أو يعرفون الإجابة، وبين الذين لا يملكون الصفة المقاسة أو لا يعرفون الإجابة الصحيحة (علام، 2009:288)، وبعد استخراج معامل التمييز لكل فقرة تبين أن فقرات الاختبار جميعها تمتاز بالقدرة والتمييز بين طلبة العينة، إذ تراوح معامل تمييزها بين (0.32-0.68) للفقرات الموضوعية و(0.32-0.53) للفقرات المقالية، لذلك تعد فقرات الاختبار مقبولة من حيث قدرتها التمييزية، حيث أن فقرات الاختبار تكون جيدة إذا كانت قوة تمييزها (30.0) فأكثر (الكبيسي، 2007:171) وملحق (12) يوضح ذلك.

ت. فاعلية البدائل الخاطئة:

هي قدرة البديل الخاطئ في الفقرات الإنتقالية على جذب المستجيبين من فئة الأداء المنخفض على اختياره، وكلما كانت الجاذبية سالبة وكبيرة كان المموه أكثر جاذبية وفاعلية وينصح بالإبقاء عليه في الفقرة أما المموه الذي تكون جاذبيته صفرًا أو موجبة فيجب تعديله وتطويره أو حتى استبداله ليكون أقدر على جذب نسبة أكبر من المستجيبين من فئة ذوي الأداء المنخفض (النبهان، 2004:435)، وبعد البديل غير الصحيح فعلاً عندما يكون عدد الطلبة الذين اختاروه في المجموعة الدنيا أكبر من عدد الطلبة الذين اختاروا البديل نفسه في المجموعة العليا، وعند استعمال معادلة فاعلية البدائل لتقييم إجابات المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات الاختبار، اتضح أن البدائل الخطأ جذبت إليها عدداً من طلبة المجموعة الدنيا أكبر من عدد طلبة المجموعة العليا مما يعطي مؤشراً على فاعلية هذه البدائل في الجذب، لذلك تقرر ابقاؤها من دون تغيير وملحق (12) يوضح ذلك

ثامناً: تطبيق أداة البحث:

قبل انتهاء التجربة بأسبوع، أخبر الباحثان الطالبات بأن هناك اختباراً سيجري لهنّ في الموضوعات التي درسنها، وطبق الباحثان الاختبار يوم الأربعاء الموافق (2016/5/4) على المجموعتين (التجريبية والضابطة) وقد أجري الاختبار في اليوم المذكور، وقد أشرفَ الباحثان بنفسهما على سير الاختبار، ووضحا كيفية الإجابة عن فقرات الاختبار قبل البدء بالإجابة.

تصحيح الاختبار:

خصصت درجتين للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة أو المتروكة، هذا بالنسبة لفقرات الموضوعية، أمّا الفقرات المقالية فقد كانت درجتين للإجابة الصحيحة ودرجة واحدة للإجابة الناقصة وصفرًا للإجابة الخاطئة أو المتروكة، ووضع الباحثان درجات طالبات مجموعتي البحث في جدول لمعالجتها إحصائياً والوصول إلى نتيجة البحث وملحق(14) يبين ذلك.

تاسعاً: الوسائل الإحصائية:

معادلة الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين

استعملت لإجراء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بعض المتغيرات.

2- مربع كاي (كا2)

استعملت هذه الوسيلة في إيجاد تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للوالدين.

3- معامل ارتباط بيرسون

لغرض حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية.

4- معادلة صعوبة الفقرات

لحساب صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي (الفقرات الموضوعية والفقرات المقالية).

5- معادلة تمييز الفقرات الموضوعية والمقالية.

6- معادلة فاعلية البدائل الخاطئة

الفصل الرابع

أولاً: عرض النتائج:

لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في اختبار التحصيل استعمل الباحثان معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وكما هو موضح في جدول (12).

جدول (12)

المتوسط الحسابي، والتباين، والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية)، والدلالة الإحصائية لدرجات مجموعتي البحث في اختبار التحصيل النهائي.

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة 0.05
				المحسوبة	الجدولية		
تجريبية	30	26.6	41.34	2.445	2.000	58	دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)
ضابطة	30	22.4	47.20				

يلحظ من جدول (12) أنّ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية هو (26.6) وأنّ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة هو (22.4)، وأنّ قيمة (T) المحسوبة (2.445) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.000)، ولذلك فإنّ الفرق بين المجموعتين دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (58)، وعليه فإنّ طالبات المجموعة التجريبية قد تفوقن على طالبات المجموعة الضابطة في متغير التحصيل. ملحق(14)

ومما تمّ عرضه تبين تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة البلاغة باستعمال استراتيجية شكل البيت الدائري على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية الآتية، التي تنصّ على أنه (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة البلاغة باستعمال استراتيجية شكل البيت الدائري، ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن مادة البلاغة بالطريقة الاعتيادية).

ثانياً: تفسير النتائج:

تشير النتائج إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية التي درست على وفق استراتيجية شكل البيت الدائري على أفراد المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية، وفي ضوء تلك النتائج التي تمّ التوصل إليها، يعزي الباحثان سبب ذلك إلى:

1. إن استراتيجية شكل البيت الدائري تزيد من دافعية المتعلم نحو مادة البلاغة، بسبب التفاعل الإيجابي بين المتعلم والمادة من جهة، وبين المتعلم وأقرانه والمدرس من جهة أخرى، وكان ذلك واضحاً من رغبتهم في بناء شكل البيت الدائري وتواصلهم من أجل تحديد المفهوم الرئيس والمفاهيم الفرعية وإظهارهم للشكل بنحو ملائم.
 2. إن استعمال استراتيجية شكل البيت الدائري توفر جو من الراحة والطمأنينة عند الطالبات وتمنحهن زيادة الثقة بالنفس للتعبير عن الأفكار.
 3. أعطى التدريس باستعمال استراتيجية شكل البيت الدائري فرصة الحوار للطالبات في المناقشة وتنظيم المعلومات والتفاعل المستمر بينهن وبين المدرسة في تنفيذ خطوات استراتيجية شكل البيت الدائري مما أدى إلى توسيع مداركهن، وهذا ساعد على رفع مستوى تحصيلهن العلمي.
 4. إشتراك أكثر من حاسة (البصر، السمع) لدى المتعلمين تؤدي إلى عملية تحسين التعلم وإتقان المادة بشكل يحقق الأهداف التربوية المنشودة، وهذا ما تقدمه استراتيجية شكل البيت الدائري من معرفة علمية رصينة للفرد.
- إن هذه النتائج التي تمّ التوصل إليها في البحث الحالي تتفق مع نتائج الدراسات السابقة جميعها وهي دراسة وارد ووندريسي (Ward and Wandersee 2002)، ودراسة أوراك وآخرون (orak and others، 2010)، ودراسة فيترياني (Fitriyani)، 2011، ودراسة الكحلوت (2012)، ودراسة الحسيني (2013)، ودراسة عبد المحسن (2013)، ودراسة المهنا (2013)، ودراسة قاسم (2014)، ودراسة المسعودي (2015).

ثالثاً: الاستنتاجات:

- في ضوء النتائج التي أسفر عنه نتائج البحث الحالي، توصل الباحثان إلى الاستنتاجات الآتية:
1. إن استعمال استراتيجية شكل البيت الدائري له تأثير في مادة البلاغة والتطبيق، مما أدى إلى التفاعل الإيجابي للطالبات والمشاركة الفاعلة في التدريس طوال مدة التجربة، مما أدى إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي لطالبات الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة موازنة بالطريقة الاعتيادية.
 2. ساهمت استراتيجية شكل البيت الدائري على نقل الطالبة من كونها متلقية للمعلومات إلى كونها مشاركة فاعلة معتمدة على نشاطها الذاتي، أي جعلها محور العملية التعليمية وهذا ما تنادي به التربية في جعل المتعلم محور العملية التعليمية.
 3. تعمل استراتيجية شكل البيت الدائري على تنمية البنية المعرفية وذلك من خلال تزويد الطالبات بمعلومات ومعارف جديدة بحيث تطور المعرفة العلمية لديهن.
 4. إن التدريس باستعمال استراتيجية شكل البيت الدائري يزيد من الدافعية نحو التعلم.

5. إن استعمال استراتيجية شكل البيت الدائري تعمل على شد انتباه الطالبات وتزيد من التشويق والتركيز نحو المادة بوصفها استراتيجية تدريسية حديثة.

رابعاً: التوصيات:

1. من خلال ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتيجة فأن الباحثان يوصيان بما يأتي:
1. توجيه المدرسين والمدرسات إلى عدم الإقتصار على الطرائق الإعتيادية في التدريس والتركيز على الإستراتيجيات الحديثة، ومنها إستراتيجية شكل البيت الدائري.
2. إطلاع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على استعمال إستراتيجية شكل البيت الدائري وكيفية الإعداد إليها.
3. العمل على تزويد المكتبات المدرسية بالكتب التي تتضمن الإستراتيجيات الحديثة في مجال طرائق التدريس التي يحتاج إليها المعلمين والمدرسين في أثناء الخدمة.
4. ضرورة عقد دورات تدريبية في أثناء الخدمة لمدرسي ومدرسات اللغة العربية بإستعمال طرائق تدريسية حديثة ومتابعة كل ما هو جديد في مجال التدريس وفي إعداد دروس اللغة العربية وتطبيقها مع طلبتهم في المراحل الدراسية المختلفة كافة نظراً لما لها من تأثير وأهمية على التحصيل الدراسي.

خامساً: المقترحات:

1. إستكمالاً لنتيجة البحث الحالي، يقترح الباحثان إجراء الدراسات الآتية:
1. إجراء دراسة مماثلة في فروع اللغة العربية الأخر (المطالعة، والتعبير، والأدب).
2. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في متغيرات أخرى (الدافعية، الإتجاه نحو المادة، التفكير الإبداعي، التفكير العلمي).
3. إجراء دراسة ترمي إلى تعرف أثر استراتيجية شكل البيت الدائري في اكتساب المفاهيم البلاغية
4. إجراء موازنة بين إستراتيجية شكل البيت الدائري وبين أساليب تدريسية أخر في تحصيل الطلبة.

المصادر والمراجع

* القرآن الكريم

1. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد. مقدمة ابن خلدون، دار أحياء تراث العربي، بيروت، د.ت.
2. ابن منظور، للإمام العلامة أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري. لسان العرب، المجلد السادس، حرف الحاء(1)، ط1، بيروت، 2006.
3. أبو جادو، صالح محمد علي. علم النفس التربوي، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2003.
4. أبو حماد، ناصر الدين. اختبارات الذكاء والدليل والمرجع الميداني، ط1، عالم الكتب الحديث، 2011.
5. الأسدي، سعيد جاسم، محمد حميد المسعودي. استراتيجيات وطرائق تدريس حديثة في الجغرافيا، ط1، دار صفاء، عمان، 2015.
6. إسماعيل بليغ حمدي، استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية، ط1، دار المناهج، عمان، 2013.
7. بن زكريا، لإبن الحسن أحمد بن فارس. معجم مقاييس اللغة، (الجزء الأول)، الدار الإسلامية، 1990.
8. الجبوري، عمران جاسم، حمزة هاشم السلطاني. المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ط1، دار الرضوان، عمان، 2013.
9. الجبوري، فلاح صالح حسين. طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، ط1، دار الرضوان، عمان، 2015.

10. الجعفرية، عبد السلام يوسف. مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، ط1، مكتبة المجتمع العربي، عمان، 2011.
11. الحسيني، أولفت عصام تومان. أثر استراتيجية شكل البيت الدائري في تحصيل قواعد اللغة العربية عند طالبات الصف الرابع العلمي، كلية التربية، جامعة بغداد، (رسالة ماجستير غير منشورة)، 2013.
12. الحلاق، علي سامي. المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، 2010.
13. خالد، محمد سليمان، زياد التح. علم النفس التربوي، ط1، دار وائل، عمان، 2012.
14. الخزاعلة، محمد سلمان فياض وزملائه. الاستراتيجيات التربوية ومهارات الاتصال التربوي، ط1، دار صفاء، عمان، 2011.
15. الزبيدي، محمد مرتضى. تاج العروس من جواهر القاموس، المجلد الثالث، منشورات مكتبة أنصار الحياة، بيروت، د.ت.
16. الزويبي، عبد الجليل إبراهيم، محمد أحمد الغنام. مناهج البحث في التربية، مطبعة جامعة بغداد، 1981.
17. السبيعي، معيوف. تعليم التفكير في منهج التربية الإسلامية، دار اليازوري، عمان، 2009.
18. السكاكي، أبي يعقوب يوسف بن بكر بن محمد بن علي. مفتاح العلوم، ط1، دار الرسالة، 1981.
19. شحاتة، حسن، زينب النجار. معجم مصطلحات التربية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003.
20. الشكري، مثني عبد الرسول، رحيم كامل الصجري. التدريس بين النظرية والتطبيق، ط1، الدار المنهجية، عمان، 1016.
21. شواهين، خير سليمان. كيف تكون معلماً كفواً... ونجاحاً، ط1، عالم الكتب الحديث، أريد-الأردن، 2013.
22. الضبع، محمود. المناهج التعليمية صناعاتها وتقويمها، ط1، مكتبة الإنجلو المصرية، 2006.
23. عبد عون، فاضل ناهي. بناء دليل لتدريس البلاغة ودراساتها لدى طلبة أقسام اللغة العربية في الموضوعات المقررة للصف الخامس الأدبي من وجهة نظر المدرسين والطلبة، كلية التربية، جامعة بغداد، (رسالة ماجستير غير منشورة)، 1988.
24. عبد المحسن، تغريد راضي. أثر استراتيجية البيت الدائري في اكتساب المفاهيم التاريخية واستبقائها لدى طالبات الصف الأول المتوسط، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة كربلاء، (رسالة ماجستير غير منشورة)، 2013.
25. عبد الهادي، نبيل. القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط2، دار وائل، عمان، 2001.
26. العجرش، حيدر حاتم فالح. استراتيجيات وطرائق تدريس معاصرة في تدريس التاريخ، ط1، دار الرضوان، عمان، 2013.
27. العسكري، أبي هلال الحسن بن عبد الله بن سهل. كتاب الصناعتين، ط1، المكتبة العصرية، بيروت، 2006.
28. عطا، إبراهيم محمد. المرجع في تدريس اللغة العربية، ط1، 2006.
29. عطية، محسن علي. البحث العلمي في التربية، ط1، دار المناهج، عمان، 2010.
30. علام، صلاح الدين محمود. القياس والتقويم التربوي والنفسية في العملية التدريسية، ط2، دار المسيرة، عمان، 2009.
31. العناني، حنان عبد الحميد. علم النفس التربوي، ط4، دار صفاء، عمان، 2008.
32. عودة، أحمد سليمان. القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط2، دار الأمل، الأردن، 1998.
33. قاسم، ألفة محمود محمود، أثر استخدام استراتيجية البيت الدائري في علاج التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية في مادة الثقافة العلمية لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة، كلية التربية، جامعة الأزهر-غزة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، 2014.
34. القزويني، جلال الدين محمد بن عبد الرحمن. تلخيص المفتاح في المعاني والبيان والبديع، المكتبة العصرية صيدا-بيروت، 2011.
35. الكبيسي، عبد الوهاب. القياس والتقويم تحديات ومناقشات، دار جرير، عمان، 2007.

- 36.الكبيسي، ياسر عبد الواحد. استراتيجيات حديثة في تدريس الجغرافيا(تعليم وتفكير)، ط1، دار الأعصار العلمي، عمان، 2015.
- 37.الكلوت، آمال عبد القادر. فاعلية توظيف استراتيجية البيت الدائري في تنمية المفاهيم الجغرافية ومهارات التفكير البصري في الجغرافية لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة، الجامعة الإسلامية، فلسطين (رسالة ماجستير غير منشورة)، 2012.
- 38.المحاسنة، إبراهيم محمد، عبد الحكيم علي المهيدات. القياس والتقويم الصفي، ط1، دار جرير، عمان، 2013.
- 39.محمد، فارس(صالح صدقي)أحمد. الذكاء العاطفي في تدريس اللغة العربية، ط1، دار أسامة، عمان، 2013.
- 40.محمد، محمد جاسم. نظريات التعلم، ط1، دار الثقافة، عمان، 2007.
- 41.المسعودي، محمد حميد مهدي. فاعلية استراتيجية شكل البيت الدائري في اكتساب المهارات الجغرافية وتنميتها في مادة أمريكا الشمالية لدى طلبة المرحلة الثالثة كلية التربية الأساسية، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة البصرة، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، 2015.
- 42.المهنا، مروة عبد الهادي. فاعلية استراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير المنظومي في العلوم الحياتية لدى طالبات الصف الحادي عشر، في غزة، الجامعة الإسلامية-فلسطين(رسالة ماجستير غير منشورة)، 2013.
- 43.النبهان، موسى. أساسيات القياس والتقويم الصفي، ط1، دار الشروق، عمان، 2004.
- 44.النجار، أسعد محمد علي. المحيط في أصول ألفاظ اللهجة الحلية، دار الكتب والوثائق ببغداد، 2012.
- 45.الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي، فائزة محمد فخري العزاوي. تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية محوسبة، ط1، دار المسيرة، عمان، 2005.
- 46.الهويدي، زيد. أساسيات القياس والتقويم التربوي، ط1، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2015.
- 47.وزارة التربية، جمهورية العراق. المديرية العامة للمناهج، 2012.
- 48.اليمني، عبد الكريم علي سعيد، علاء صاحب عسكر. طرائق التدريس العامة(أساليب التدريس وتطبيقاتها العملية)، ط1، دار زمزم، عمان، 2010.

المصادر الأجنبية

- 49.Orak, s. and others, (2010), "the effect of round house diagrams Volume 9, Issue 31.
- 50.Fitriyani, D. (2011) EFFects of Roundhouse Digram Learning strategies Argumentation on student writing Ability Grade 10 SMAN 58. Jakavta, scien tific journal, Retvieved 20 january.
- 51.word, R. E., & wandersee, j. H. (2002). struggling to understand abstract science topics: A Roundhouse diagram – based study, international journal of science Education, Volume 29 Issu6.

ملحق (2)

كتاب تسهيل مهمة من مديرية تربية بابل الى المدارس الإعدادية والثانوية

بسمه تعالى
جمهورية العراق

المديرية العامة للتربية في محافظة بابل
قسم الاعداد والتدريب
شعبة البحوث
العدد / ٤ / ٣ / ٤١ / ١٧١٩
التاريخ / ١٦ / ١١ / ٢٠١٥





الى / المدارس الاعدادية والثانوية في مركز المحافظة

م / تسهيل مهمة

تحية طيبة
إشارة إلى كتاب جامعة بابل / كلية التربية الأساسية / الدراسات العليا المرقم ٧٨٤٨ في ٢٠١٥/١١/٩ نرجو تسهيل مهمة طالبة الماجستير (استيرق بحر حسن) طرائق تدريس اللغة العربية في انجاز متطلبات بحثها الموسوم (أثر استعمال استراتيجيات شكل البيت الدائري في تحصيل طالبات الصف الخامس الادبي في مادة البلاغة) وإبداء تعاونكم الممكن معها عند زيارتها مدارسكم على أن لايتعارض مع برنامجنا التربوي مع التقدير



سمير هاشم خليل
مدير الاعداد والتدريب وكالة
٢٠١٥/١١/١٦

نسخة مئة الى
مكتب المدير العام مع التقدير
جامعة بابل / كلية التربية الأساسية / الدراسات العليا / كتابكم أعلاه للتفضل بالاطلاع مع التقدير
التخطيط التربوي / الإحصاء / لنفس الغرض أعلاه مع التقدير
طالبة الماجستير (استيرق بحر حسن) مع التقدير
الاعداد والتدريب / شعبة البحوث / تسهيل المهمة مع الأوليات

E. mail : bab_edu_٢٠٠٤@yahoo.com

ملحق (7)

أسماء المحكمين الذين استعان بهم الباحثان في إجراء بحثهما مرتبة بحسب اللقب العلمي والحروف الهجائية

ت	الدرجة العلمية والإسم	التخصص الدقيق	العنوان الوظيفي	أ	ب	ت
١	أ.د. جمعة رشيد كضااض	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية-كلية التربية الأساسية	*	*	*
2	أ.د. حسن علي العزاوي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد-كلية التربية ابن رشد	*	*	*
3	أ.د. حسين هاشم هندول	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة القادسية .كلية التربية	*	*	*
4	أ.د.رحمن غركان	لغة عربية بلاغة	جامعة القادسية .كلية التربية	*	*	*
5	أ.د. سعد علي زاير	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد-كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية	*	*	*
6	أ.د.ضياء عبد الله أحمد	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد-كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية	*	*	*
7	أ.د.عادل عبد الرحمن	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة ديالى-كلية التربية الأساسية	*	*	*
8	أ.د. عبد السلام جودة	قياس وتقويم	جامعة بابل-كلية التربية الأساسية	*	*	*
9	أ.د. فاروق خلف العزاوي	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية .كلية التربية الأساسية	*	*	*

10	أ.د. فاضل ناهي عبد عون	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة القادسية . كلية التربية	*	*	*
11	أ.د.مثنى علوان الجشعمي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة ديالى . كلية التربية	*	*	*
12	أ.د. محسن حسين مخلف	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية . كلية التربية الأساسية	*	*	*
13	أ.د. مراد يوسف علوان	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل-كلية الفنون	*	*	*
14	أ. م.د. ابتسام موسى صاحب الزويني	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل . كلية التربية الأساسية	*	*	*
15	أ.م.د. بسام عبد الخالق	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل . كلية التربية للعلوم الإنسانية	*	*	*
16	أ.م.د. حسن حمادي خلباص	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد-كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية	*	*	*
17	أ.م.د. حمزة هاشم السلطاني	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل . كلية التربية للعلوم الإنسانية	*	*	*
18	أ.م.د. رحيم علي صالح	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد-كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية	*	*	*
19	أ.م.د. رغد سلمان الجبوري	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل . كلية التربية للعلوم الإنسانية	*	*	*
20	أ.م.د. ضياء عويد حربي العرنوسي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل- كلية التربية الأساسية	*	*	*
21	أ.م.د. عارف حاتم هادي الجبوري	طرائق تدريس لغة عربية ومناهج عامة	جامعة بابل- كلية التربية الأساسية	*	*	*
22	أ.م.د. عصام حسن أحمد الدليمي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة القادسية-كلية الآداب	*	*	*
23	أ.م.د. عماد حسين المرشدي	علم النفس	جامعة بابل- كلية التربية الأساسية	*	*	*
24	أ.م. اسماء عزيز عبد الكريم	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة القادسية-كلية التربية	*	*	*
25	أ.م. جلال عزيز فرمان البرقعاعي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل- كلية التربية الأساسية	*	*	*
26	أ.م. جؤذر حمزة كاظم	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل- كلية التربية للعلوم الإنسانية	*	*	*
27	أ.م. سيف طارق العيساوي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل . كلية التربية الأساسية	*	*	*
28	أ.م. شذى مثنى علوان الجشعمي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة ديالى . كلية التربية	*	*	*
29	أ. م علي تركي شاكر	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة كربلاء-كلية التربية	*	*	*
30	أ.م. هاشم راضي جثير العوادي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل . كلية التربية الأساسية	*	*	*
31	أ.م. هيفاء حميد السامرائي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة ديالى . كلية التربية	*	*	*
32	م.د. خالد راهي هادي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل . كلية التربية الأساسية	*	*	*
33	م.د. فراس حسن عبد الأمير	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل . كلية التربية	*	*	*

أ. الأهداف السلوكية.

ب. الخطط التدريسية.

ت. الاختبار التحصيلي

ملحق (8)

الأهداف العامة لتدريس مادة البلاغة والتطبيق للصف الخامس الأدبي.

1. تبصير الطلبة بالأساليب المختلفة وكيف تؤدي الفكرة الواحدة بطرق مختلفة مع وضوح الدلالة عن طريق الحقيقة أو المجاز وكيف يكون الكلام مطابقاً لمقتضى الحال.
2. تنمية قدرة الطلبة على الموازنة بين الأدباء والموازنة بين الأساليب وتقويهما تقويماً سديداً تُحدد خلاله إصاله الأدب أو تقليده وصدق عاطفته أو زيفها.
3. تنمية قدرة الطلبة على فهم الأفكار التي تضمنها الأفكار وإدراك ما فيها من صور الجمال.
4. بيان النواحي الجمالية والفنية في الأدب كشف أسرار الجمال وتأثيره في النفس.

5. تنمية الذوق الأدبي لدى الطلبة وإرهاق أحاسيسهم ومشاعرهم وأقدارهم على فهم الأدب فهماً دقيقاً ومعرفة خصائصه ومزاياه البلاغية.
6. تمرس الطلبة بأسس وإصول بلاغة الكلام وجودة الإسلوب من حيث الوضوح والقوة والجمال وروعة التصوير ودقة التفكير وحسن التعبير وبراعة الخيال.
7. تمكين الطلبة من إنشاء الكلام الجيد بمحاكاة النماذج البلاغية زيادةً على تحصيل المُتعة والإعجاب بما يقرؤون الآثار الأدبية الرائعة (وزارة التربية، 2012: 3-4).

ملحق (10)

استبانة آراء المحكمين بشأن صلاحية الخطط التدريسية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل /كلية التربية الأساسية

الدراسات العليا/ الماجستير

قسم /طرائق تدريس اللغة العربية

الأستاذ الفاضل..... المحترم.

الأستاذة الفاضلة.....المحترمة.

تحية طيبة...

يروم الباحثان إجراء بحثهما الموسوم بـ (أثر استعمال استراتيجيات شكل البيت الدائري في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة)، ومن متطلبات هذه الدراسة إعداد خطط تدريسية للمادة التي ستدرس من كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الأدبي وتشمل الموضوعات الستة من الكتاب المقرر وهي (الإستعارة التمثيلية، الكناية، الخبر والإنشاء الأمر الحقيقي والأمر المجازي، النهي الحقيقي والنهي المجازي، الإستفهام الحقيقي والإستفهام المجازي). ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ودراية واسعة في هذا المجال يعرض الباحثان عليكم أنموذجاً لخطتين تدريسيّتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، ترجوا تعاونكم وبيان رأيكم في صلاحيتهما وشمولهما للمادة واقتراح ما ترونه مناسباً.

ولكم جزيل الشكر والإمتنان

الباحثان

خطة انموذجية لتدريس موضوع (الأمر الحقيقي والأمر المجازي) لطالبات المجموعة التجريبية على وفق (استراتيجية شكل البيت الدائري)

اليوم والتاريخ: / / المادة: البلاغة والتطبيق

الصف والشعبة: الخامس الأدبي الموضوع: الأمر الحقيقي والأمر المجازي

الأهداف العامة: كما وردت في ملحق (8)

ثانياً: الأهداف الخاصة:

1. استيعاب مفهوم البلاغة.
 2. التمكن من معرفة مفهوم الأمر والتمييز بين أغراضه.
 3. تذوق الجمال في التراكيب اللغوية التي تشتمل على الأمر الحقيقي والأمر المجازي.
- ثالثاً: الأهداف السلوكية:

1. تعرف الأمر الحقيقي.
 2. تعرف الأمر المجازي.
 3. تميز الأمر الحقيقي من الأمر المجازي.
 4. تعطي أمثلة لمفهومي الأمر الحقيقي والأمر المجازي.
 5. تستعمل الأمر الحقيقي والأمر المجازي في تعبيرها الشفوي والكتابي إستعمالاً صحيحاً.
 6. تفرق بين الأمر الحقيقي والأمر المجازي.
 7. تصوغ تعريفاً لمفهوم الأمر الحقيقي بإسلوبها الخاص.
 8. تصوغ تعريفاً لمفهوم الأمر المجازي بإسلوبها الخاص.
 9. تبين وجهة نظرها النقدية إزاء قيمتها الجمالية للأمر.
 10. تبدي رأيها بأثر الأمر المجازي في إظهار المعنى.
- رابعاً: الوسائل التعليمية:

1. الكتاب المقرر تدريسه.
2. السبورة البيضاء.
3. الأقلام الملونة.

4. أوراق بيضاء مرسوم عليها شكل البيت الدائري.

خامساً: خطوات سير الدرس:

1. المقدمة والتمهيد: (3 دقيقة)

المدرسة(الباحثة): طالباتي العزيزات كان درسنا السابق هو موضوع الإنشاء، والإنشاء هو كل كلام لا يحتمل الصدق والكذب، من تعطي مثلاً على ذلك ؟

طالبة: قال تعالى: (فَلَا تَقُلْ لَهُمَا أَفْ وَلَا تَنْهَرُهُمَا وَقُلْ لَهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا) (الإسراء/ من الآية 23)

المدرسة (الباحثة): أحسنت، أكتب الآية على السبورة.

طالبة: قال تعالى: (فَلَا تَقُلْ لَهُمَا أَفْ وَلَا تَنْهَرُهُمَا وَقُلْ لَهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا) (الإسراء/ من الآية 23).

المدرسة(الباحثة): أريد طالبة تقرأ الآية الكريمة.

طالبة: قال تعالى: (فَلَا تَقُلْ لَهُمَا أَفْ وَلَا تَنْهَرُهُمَا وَقُلْ لَهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا).

المدرسة (الباحثة): شكراً، وبوركك جهودك.

المدرسة (الباحثة): في الآية الكريمة اسلوب إنشاء من تحدده؟

طالبة: فَلَا تَقُلْ لَهُمَا أَفْ.

طالبة أخرى: وَلَا تَنْهَرُهُمَا.

المدرسة(الباحثة): وما الصيغة التي ورد فيها؟

طالبة أخرى: فَلَا تَقُلْ لَهُمَا أَفْ اسلوب نهى حقيقي، وهو نوع من أنواع الإنشاء لا يحتمل الصدق والكذب.

طالبة أخرى: وقوله تعالى: وَلَا تَنْهَرُهُمَا اسلوب نهى حقيقي (الإنشاء) لا يحتمل الصدق والكذب.

طالبة أخرى: وقوله تعالى: وَقُلْ لَهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا فقل فعل أمر حقيقي صادر من الأعلى إلى الأدنى.

المدرسة(الباحثة): بارك الله فيكن، إذن عرفنا في الدروس السابقة إن للإنشاء صيغاً عدة منها:

النهي، والأمر

المدرسة(الباحثة): ودرسنا لهذا اليوم هو الإسلوب الثاني للإنشاء وهو أسلوب الأمر
المدرسة(الباحثة): من تكتب عنوان الدرس على السبورة.
طالبة: الأمر.

2. العرض:

عرض القاعدة: (3 دقيقة)

عرض القاعدة على السبورة تطلب الباحثة من طالبة كتابة القاعدة على الجانب الثاني من السبورة (الأمر: هو حصول الفعل على جهة الإستعلاء والإلزام وله معنى حقيقي ومعنى مجازي).

المجازي يفيد المعاني الآتية:

أ. الإلتماس.

ب. التمني والترجي.

ت. التعجيز.

ث. الدعاء.

ج. الإرشاد.

ح. الإباحة.

3. الشرح والتفصيل: (22دقيقة)

المدرسة (الباحثة) الباحثة: من تعطي مثلاً عن الأمر الحقيقي؟

طالبة: قال تعالى: (يُحْيِي خُذْ أَلَكْتَبَ بِقُوَّةٍ) (مريم/ من الآية 12)

المدرسة(الباحثة): إنظرن إلى قوله تعالى: (يُحْيِي خُذْ أَلَكْتَبَ بِقُوَّةٍ) فالفعل خذ صادر من الأعلى إلى الأدنى فإنه يفيد الغرض الحقيقي.

المدرسة (الباحثة): من تقرأ الفقرة الأولى من القاعدة (الأغراض المجازية).

طالبة: يخرج الأمر الحقيقي إلى أمر مجازي (الإلتماس).

المدرسة(الباحثة): أحسنت، من تعطي مثلاً على ذلك؟

طالبة: قال ابن زيدون

دومي على العهد ما دما محافظةً

فالحُرُّ من دَانٍ إنصافاً كما دينا

المدرسة(الباحثة): أحسنت، أين الأمر في البيت الشعري

طالبة: دومي فعل أمر لكنه كان المخاطب والمتكلم لمستوى واحد فخرج الأمر من معناه الحقيقي إلى غرض مجازي (الإلتماس).

المدرسة(الباحثة): بوركنت، ومن تقرأ النقطة الثانية من الفقرة؟

طالبة: يخرج الأمر الحقيقي إلى غرض التمني.

المدرسة(الباحثة) من تعطينا مثلاً على غرض التمني.

طالبة: قال سليمان العيسى:

شدي عليّ قبل العناقِ شدي فلن يروي اشتياقي

غيبني معي في قبلةٍ نصهر فيها أبداً الفراق

ضمي حوافر مهرة وتنشقي أرج العناق

المدرسة(الباحثة): أحسنت، إنظرن إلى المثال من تحدد أفعال الأمر أو صيغ الأمر.

طالبة: شدي، غيبي، ضمي، تنشقي، أفعال أمر لكنها لم تصدر من الأعلى إلى الأدنى وإنما خرجت لغرض التمني.

المدرسة(الباحثة): شكراً جزيلاً لكن.

المدرسة(الباحثة): من تقرأ النقطة الثالثة من القاعدة ؟

طالبة: يخرج الأمر إلى غرض التعجيز.

المدرسة(الباحثة) من تعطينا مثلاً على غرض التعجيز؟

طالبة: قال تعالى (يَمْعَشِرَ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِنَّ أَسْتَطْعَمُ أَنْ تَنْفُذُوا مِنْ أَقْطَارِ السَّمُوتِ وَالْأَرْضِ فَانْفُذُوا لَا تَنْفُذُونَ إِلَّا بِسُلْطَنٍ)(الرحمن/33).

المدرسة(الباحثة): بوركتما، والآن إنظرن إلى الآية الكريمة من تحدد فعل الأمر؟

طالبة: فأنفذوا

المدرسة(الباحثة): ما الغرض الذي خرج إليه الفعل.

طالبة: فعل أمر خرج لغرض التعجيز.

المدرسة(الباحثة): أحسنت بارك الله فيك، وقد يخرج الإمر الحقيقي الى غرض الدعاء، من تكتب لنا مثلاً على السبورة.

طالبة: قال تعالى: (وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ اجْعَلْ هَذَا الْبَلَدَ آمِنًا وَاجْنُبْنِي وَبَنِيَّ أَنْ نَعْبُدَ الْأَصْنَامَ)(إبراهيم/ 35).

المدرسة(الباحثة): من تحدد فعل الأمر وما الغرض الذي خرج إليه في الآية الكريمة.

طالبة: اجعل واجنبني فعلاً أمر خرجا للدعاء لأنه صادر عن النبي إبراهيم عليه السلام إلى الخالق العظيم.

المدرسة(الباحثة): من تعطيني مثلاً آخر.

طالبة: (غُفْرَانُكَ رَبَّنَا وَإِلَيْكَ الْمَصِيرُ) (البقرة / من الآية 285).

المدرسة(الباحثة): من تحدد فعل الأمر وما الغرض الذي خرج إليه الأمر في الآية الكريمة.

طالبة: صيغة الأمر في الآية الكريمة غُفْرَانُكَ والغرض الذي خرج إليه هو الدعاء.

المدرسة(الباحثة): شكراً لكن أريد طالبة تقرأ الفقرة الخامسة من القاعدة.

طالبة: يخرج الأمر إلى غرض مجازي (الإرشاد)

المدرسة(الباحثة): من تعطينا مثلاً.

طالبة: قال الرسول (صلى الله علي وعلى آله) للإمام علي (عليه السلام) "إن أردت أن تسبق الصديقين فصل من قطعك واعط

بالكثر من حرمك واعف عن من ظلمك".

المدرسة(الباحثة): أحسنت، من تحدد فعل الأمر وما الغرض الذي خرج إليه؟

طالبة: فصل واعط بالكثر واعف أفعال أمر تدل على الإرشاد (غرض مجازي)

المدرسة(الباحثة): ومن منكن تستطيع أن تعطيني مثلاً آخر؟

طالبة: قال الشاعر الطغرائي:

وحسن ظنك بالأيام معجزة

فظن شراً وكن منها على وجل

المدرسة(الباحثة): أحسنت، من تستطيع أن تحدد فعل الأمر في البيت الشعري؟

طالبة: الفعلين (ظن، وكن) خرجا إليه صيغة الأمر هو النصيح والإرشاد.

المدرسة(الباحثة): أحسنن جميعاً، من مكن تستطيع أن تقرأ الفقرة الأخيرة من صيغ فعل الأمر المجازي طالبة: يخرج الأمر المجازي إلى غرض الإباحة كقوله تعالى: (وَكُلُوا وَاشْرَبُوا حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَكُمُ الْخَيْطُ الْأَبْيَضُ مِنَ الْخَيْطِ الْأَسْوَدِ مِنَ الْفَجْرِ)(البقرة/ من الآية187).

المدرسة(الباحثة): لو أنعمنا النظر سويةً إلى الآية الكريمة ماهي أفعال الأمر في هذه الآية الكريمة وما الغرض الذي خرج إليه. طالبة: كُلُوا وَاشْرَبُوا فعلاً أمر تفيد الإباحة.

المدرسة(الباحثة): أحسنن جميعاً.

تطبيق شكل البيت الدائري: (15 دقيقة)

بعد الإنتهاء من توضيح محتوى الموضوع.

توزع المدرسة(الباحثة) شكل البيت الدائري الفارغ من المعلومات على الطالبات مع كتابة الأهداف الخاصة في أسفل الورقة المعدة سلفاً من قبل الباحثة، وكذلك الأقلام بين المجموعات.

الأهداف الخاصة بشكل البيت الدائري

تعرف الطالبة مفهوم الأمر الحقيقي.

تعرف الطالبة مفهوم الأمر المجازي.

تستوعب الطالبة أنواع الأمر المجازي.

تعطي أمثلة لمفهومي الأمر الحقيقي والأمر المجازي.

تميز الطالبة بين الأمر الحقيقي والأمر المجازي.

تستخرج الطالبة فعل أمر وتبين غرضه

تقسم المدرسة(الباحثة): طالبات الصف على شكل مجموعات بين خمس

إلى ست طالبات بهدف تعبئة قطاعات شكل البيت الدائري.

المدرسة(الباحثة): عليكن القيام بتنظيم الغرفة بواسطة استعمال شكل البيت

الدائري بوضع المفهوم الرئيس في محور العملية واستعمال أدوات الربط (من أو

في) و(الواو).

الأهداف الخاصة بشكل البيت الدائري

تتذكر الطالبة مفهوم الأمر الحقيقي.

تعرف الطالبة مفهوم الأمر المجازي.

تستوعب الطالبة أنواع الأمر المجازي.

تعطي أمثلة لمفهومي الأمر الحقيقي والأمر المجازي.

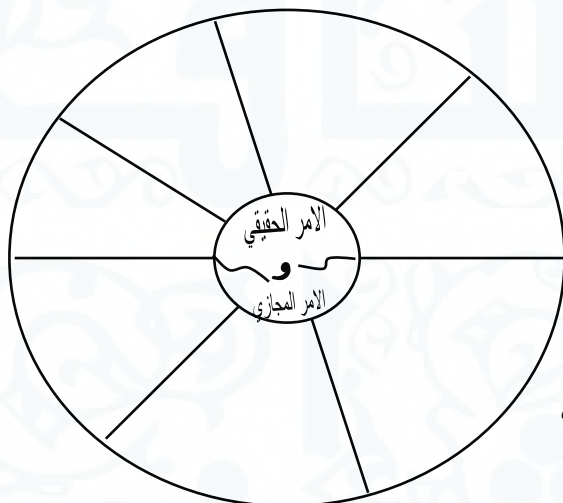
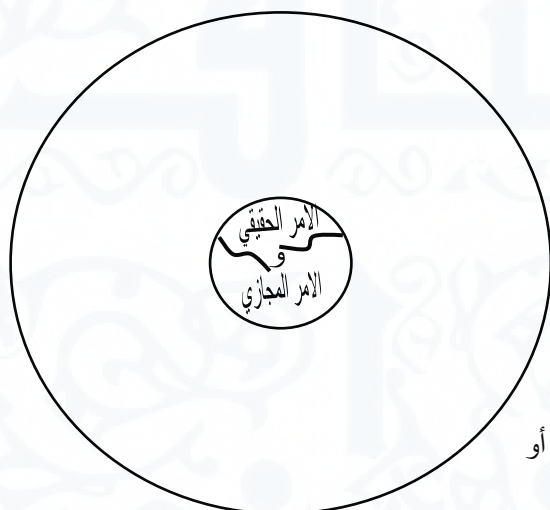
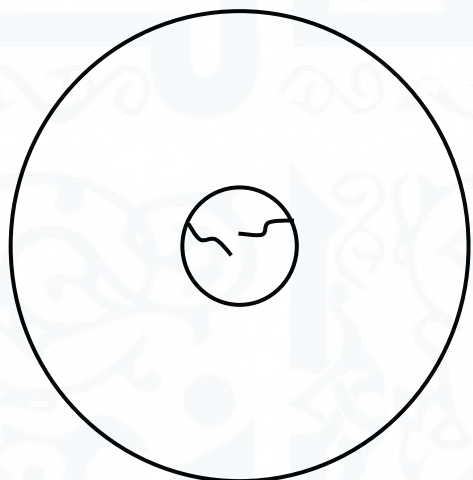
تميز الطالبة بين الأمر الحقيقي والأمر المجازي.

6. تستخرج الطالبة فعل الأمر وتبين غرضه.

تقوم المدرسة (الباحثة): بالتعاون مع المتعلمين بتجزئة المعلومات إلى

سبعة أجزاء أو أقل بإثنين أو أكثر.

الأهداف الخاصة بشكل البيت الدائري



- تتذكر الطالبة مفهوم الأمر الحقيقي.
- تعرف الطالبة مفهوم الأمر المجازي.
- تستوعب الطالبة أنواع الأمر المجازي.
- تعطي أمثلة لمفهومي الأمر الحقيقي والأمر المجازي.
- تميز الطالبة بين الأمر الحقيقي والأمر المجازي.
- 6-تستخرج الطالبة فعل الأمر وتبين غرضه.

تقوم الطالبة بكتابة المعلومات الخاصة بكل قطاع من القطاعات التي حددت بالبيت الدائري وابتداءً من رقم (12) وباتجاه عقرب الساعة



- الأهداف الخاصة بشكل البيت الدائري
1. تتذكر الطالبة مفهوم الأمر الحقيقي.
 2. تعرف الطالبة مفهوم الأمر المجازي.
 3. تستوعب الطالبة أنواع الأمر المجازي.
 4. تعطي أمثلة لمفهومي الأمر الحقيقي والأمر المجازي.
 - تميز الطالبة بين الأمر الحقيقي والأمر المجازي.
 - 6-تستخرج الطالبة فعل الأمر وتبين غرضه.
- بعد الإنتهاء من ملء قطاعات البيت الدائري وحسب عقرب الساعة تعرض طالبة عملها على الطالبة الأخرى مع الإستماع للتعليقات من الباحثة والمتعلمين.
- تطلب المدرسة(الباحثة): إن كان بالإمكان نشر شكل البيت الدائري المصمم على ملصق جداري.
5. التقويم: (2 دقيقة)
- ما مفهوم الأمر الحقيقي؟
- ما مفهوم الأمر المجازي؟
- من تعطي مثلاً خرج فيه الأمر إلى غرض الدعاء؟
- من تعطي مثلاً خرج فيه لغرض الإباحة؟
- الواجب البيتي:

حل التمرينات الموجودة في الكتاب (ص 78-80)

ملحق (11)

الاختبار التحصيلي بصيغته النهائية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل /كلية التربية الأساسية
الدراسات العليا/ الماجستير
قسم /طرائق تدريس اللغة العربية

م/استبانة آراء المحكمين بشأن صلاحية فقرات اختبار التحصيل في مادة البلاغة

الأستاذ الفاضل..... المحترم.

الأستاذة الفاضلة.....المحترمة.

تحية طيبة...

يروم الباحثان إجراء بحثهما الموسوم بـ " أثر استعمال استراتيجية شكل البيت الدائري في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة) وتحقيقاً لذلك أعدَّ الباحثان اختباراً موضوعياً للموضوعات الآتية: (الاستعارة التمثيلية، الكناية، الخبر والإنشاء، الأمر الحقيقي والأمر المجازي، النهي الحقيقي والنهي المجازي، الإستفهام الحقيقي والإستفهام المجازي) بقصد تطبيقه على عينة البحث بعد انتهاء التجربة لغرض استعمال نتائجه في الموازنة بين تحصيل مجموعتي البحث(التجريبية، والضابطة).

ولما يعهده الباحثان فيكم من دقة، وأمانة علمية، وسعة إطلاع في هذا المجال، يضعان بين أيديكم الاختبار، راجية منكم التفضل بإبداء آرائكم السديدة، وملاحظاتكم القيمة في الحكم على صلاحية فقراته، وصياغتها، وملاءمتها لمستوى الطالبات.

ولكم جزيل الشكر والامتنان

الباحثان

اسم الطالب:

الصف:

الشعبة:

الزمن:

تعليمات الإجابة عن فقرات الاختبار.

أكتب اسمك وشعبتك في المكان المخصص لهما في ورقة الإجابة.

لا تترك أي فقرة من دون الإجابة عنها.

تكون الإجابة على ورقة الاختبار نفسها.

خُصصت درجة واحدة للفقرة التي تكون إجابتها صحيحة، وصفر للفقرة التي تكون إجابتها غير صحيحة.

فكري جيداً قبل أن تُثبتي الإجابة التي تَريين إنها صحيحة.

السؤال الأول: ضع دائرة ○ حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة فقط كما في المثال الآتي:

قال الشاعر المتنبي:

أجزني إذا أنشدت شعراً فإنما بشعري أذاك المادحون مُردِّداً

ودع كلَّ صوتٍ غير صوتي فإنني أنا الصائح المحكي والآخر الصدى

في البيتين أعلاه ورد غرض بلاغي هو:

أ. الدعاء.

ب. النصيح والإرشاد.

ت. التهديد والإرشاد.

ث. الإلتماس.

1. قال تعالى: (وَلَا تَنْكِحُوا مَا نَكَحَ آبَاؤُكُمْ مِّنَ النِّسَاءِ إِلَّا مَا قَدْ سَلَفَ إِنَّهُ كَانَ فَحِشَةً وَمَقْتًا وَسَاءَ سَبِيلًا ٢٢) (النساء/22).
الغرض من النهي في الآية الكريمة:
أ. الزجر.
ب. التئيس.
ت. النهي الحقيقي.
ث. الإرشاد.
2. قال تعالى: (وَوَجَدَكَ ضَالًّا فَهَدَىٰ ٧) (الضحى/7).
في الآية الكريمة غرض بلاغي خرج:
أ. للدعاء.
ب. النهي.
ت. التشويق.
ث. التحقير.
3. من أمثلة الأمر المجازي في القرآن الكريم.
أ. قال تعالى: (يٰٓحَيُّ خُذِ الْكِتَابَ بِقُوَّةٍ وَءَاتِنَاهُ الْحُكْمَ صَبِيحًا ١٢) (مريم/12)
ب. قال تعالى: (لِيُنْفِقْ ذُو سَعَةٍ مِّن سَعَتِهِ) (الطلاق/ من الآية7).
ت. قال تعالى: (يٰٓأَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا عَلَيْكُمْ أَنفُسُكُمْ لَا يَصْرُكُمْ مِّن ضَلٍّ إِذَا أَهْتَدَيْتُمْ) (المائدة/ من الآية 105).
ث. قال تعالى: (غُفْرَانِكَ رَبَّنَا وَإِلَيْكَ الْمَصِيرُ) (البقرة/ من الآية 285) .
4. قال تعالى: (وَلَقَدْ نَادَيْنَا نُوْحَ فَلَنِعْمَ الْمُجِيبُونَ ٧٥) (الصافات/75)
في الآية جملتان:
أ. خبريتان.
ب. إسميتان.
ت. إنشائيتان.
ث. خبرية وإنشائية.
5. قال أيليا أبو ماضي:
هو عبء على الحياة ثقيل من يظن الحياة عبئاً ثقيلاً
في البيت أعلاه جملة:
أ. إنشائية طلبية.
ب. إنشائية غير طلبية.
ت. خبرية.
ث. لا تحتل الصدق والكذب.
6. قال تعالى: (وَصَلِّ عَلَيْهِمْ إِنَّ صَلَاتَكَ سَكَنٌ لَهُمْ وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ) (التوبة/ من الآية 103)
في الآية الكريمة صيغة أمر مفادها:
أ. المعنى الحقيقي للأمر.
ب. النصيح.

ت. التوسل.

ث. الإرشاد.

7. قال تعالى: (فَلَا تَقُلْ لَهُمَا أَفْ وَلَا تَتَّهَرُهُمَا وَقُلْ لَهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا) (الإسراء/ من الآية 23)

في الآية الكريمة ورد إنشاء طلبي بصيغة:

أ. النهي.

ب. الإستفهام.

ت. التعجب.

ث. القسم.

8. من أمثلة النهي المجازي:

أ. قال تعالى: (وَلَا تَجْسُوْاْ وَلَا يَغْتَبَ بَّعْضُكُم بَعْضًا) (الحجرات/ من الآية 12).

ب. قال تعالى: (رَبَّنَا لَا تُؤَاخِذْنَا إِن نَّسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا) (البقرة/ من الآية 286).

ت. قال تعالى: (وَلَا تَهِنُوا وَلَا تَحْزِنُوا وَأَنْتُمْ الْأَعْلَوْنَ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ ١٣٩) (آل عمران/ 139).

ث. قال تعالى: (وَلَا تُصَلِّ عَلَى أَحَدٍ مِنْهُمْ مَاتَ أَبَدًا وَلَا تَقُمْ عَلَى قَبْرِهِ إِنَّهُمْ كَفَرُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَمَآثُورًا وَهُمْ فَاسِقُونَ ٨٤) (التوبة/ 84).

9. قال رسول الله محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) "إن المنبت لا أرضاً قطع ولا ظهراً أبقى"

في الحديث أعلاه استعارة:

أ. مكنية.

ب. تمثيلية.

ت. تصريحية.

ث. مطلقة.

10. الألفاظ التي تجسد بها الكناية في قول الشاعر المتنبي:

فمساهم ويسطهم حرير وصبحهم ويسطهم تراب

أ. بسطهم تراب.

ب. حرير وصبحهم.

ت. صبحهم ويسطهم.

ث. بسطهم حرير.

11. قال الحصين بن الحمام المرّي:

ولسنا على الأعقاب تدمى كلومنا ولكن على أقدامنا تقطر الدما

في البيت أعلاه كناية عن:

أ. صفة.

ب. موصوف.

ت. نسبة.

ث. صفة وموصوف معاً.

12. "العراقيون بينون بلادهم بيدٍ، ويذودون عن حياضها بيدٍ.

ما نوع الإسلوب البلاغي الوارد في العبارة أعلاه كناية عن؟

أ. نسبة.

ب. صفة وموصوف معاً.

ت. موصوف.

ث. صفة.

13. قال الشاعر المتنبي:

ومن يك ذا فمٍ مر مريض يجد مرأً به الماء الزلالا

ما نوع الإستعارة الواردة في البيت أعلاه:

أ. استعارة تصريحية.

ب. استعارة مكنية.

ت. مطلقة.

ث. استعارة تمثيلية.

14. من خصائص الأمر الحقيقي:

أ. أن يصدر من الأدنى إلى الأعلى.

ب. أن يصدر من الأعلى إلى الأدنى.

ت. لا فرق بين جهة الصدور.

ث. أن يكون مفهوماً من السياق.

15. النهي هو:

أ. ما يجاب به بنعم أولاً.

ب. طلب ترك الشيء.

ت. كلام يحمل معنى واحد.

ث. كل أمر صادر من الأعلى إلى الأدنى.

16. أفضل وصف للكناية عن صفة وهي ما كان مطلوب بها:

أ. معنى من المعاني القائمة نفسها.

ب. معنى قائماً بغيره.

ت. إثبات معنى الآخر.

ث. نفي معنى الآخر.

17 قال الإمام علي (عليه السلام):

أَشْدُّ... حَيَازِيمَكَ لِلْمَوْتِ فَإِنَّ الْمَوْتَ لَأَقْيَا

وَلَا تَجْزَعُ مِنَ الْمَوْتِ إِذَا حَلَّ بِوَادِيكَ

كَمَا أَضْحَكَ الدَّهْرُ كَذَلِكَ الدَّهْرُ يُبْكِيكَ

ما نوع الكناية الواردة في قول الإمام علي (عليه السلام) كناية عن.

أ. صفة.

ب. موصوف.

ت. نسبة.

ث. صفة وموصوف معاً.

18. قال المتنبي:

إذا غامرت في شرقٍ مروجٍ فلا تقنع بما دون النجوم

في البيت أعلاه نهى حقيقي لأنه جاء:

أ. للنصح والإرشاد.

ب. جاء من الأعلى إلى الأدنى.

ت. دل عليه من سياق الكلام.

ث. سبق ب(لا) الناهية.

19. قال الشاعر الطغرائي:

وحسن ظنك بالأيام معجزة فظن شراً وكن منها على حذرٍ

في البيت جاءت صيغة الأمر في موضعين هما:

أ. الأول حقيقي والثاني مجازي.

ب. الأول مجازي والثاني حقيقي.

ت. الإثنان حقيقي.

ث. الإثنان مجازي.

20. قال المتنبي:

ولست أبالى بعد إدراكي العُلا أكان تُراثاً ما تناولت أم كُيباً

في البيت أعلاه ورد غرض بلاغي هو:

أ. التشويق.

ب. التعجب.

ت. التسوية.

ث. التحقي

السؤال الثاني: ضع الإجابة المناسبة في الفراغات الآتية:

1. قال الشاعر أبو الطيب المتنبي:

أمثلي تأخذ النكبات منه بصالح أيامي وحسن بلائيا

ما أثر الإستفهام من وجهة نظرك في هذا البيت؟

.....

2. ما الأثر الذي يحدثه الخبر في المعنى من وجهة نظرك؟

.....

3. عرّفني النهي الحقيقي على وفق ما درست في موضوع النهي:

.....

4. تعرفني على الإستفهام بنوعيه. ما تعريفك الخاص للإستفهام الحقيقي؟

.....

5. الفرق بين الإستفهام الحقيقي والإستفهام المجازي هو:

.....

6. من الخصائص المميزة للإنشاء هي:

.....

7. من أمثلة الإستفهام المجازي:

.....

8. كَوْنِي حسب فهمك تعريفاً للأمر المجازي:

.....

9. يعرف الأمر الحقيقي بأنه:

.....

10. عرّفني الخبر بإسلوبك الخاص؟

.....

ملحق (14)

درجات طالبات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي النهائي

المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت
27	16.	13	1.	17	16.	22	1.
21	17.	26	2.	23	17.	33	2.
15	18.	24	3.	22	18.	32	3.
18	19.	38	4.	34	19.	22	4.
21	20.	23	5.	25	20.	37	5.
23	21.	31	6.	38	21.	20	6.
13	22	19	7.	19	22.	26	7.
10	23.	23	8.	33	23.	36	8.
28	24.	31	9.	20	24.	27	9.
22	25.	25	10.	26	25.	22	10.
15	26.	12	11.	22	26.	21	11.
22	27.	15	12.	36	27.	35	12.
26	28.	17	13.	23	28.	34	13.
21	29.	24	14.	18	29.	23	14.
31	30.	28	15.	26	30.	26	15.
22.4		المتوسط		26.6		المتوسط	
6.87		الإنحراف		6.43		الإنحراف	
47.20		التباين		41.34		التباين	
2.000		الجدولية		2.445		المحسوبة	
درجة الحرية=58							

أثر استعمال انموذج الفورمات في اكتساب المفاهيم الإحيائية واستبقائها

لدى طالبات الصف الثاني المتوسط

أ.د. عبد السلام جودت جاسم م.د. اسامة عبد الكاظم مهدي

الباحثة. انتصار علوان كريم

جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

The Effect of Using(4 MAT) Model in acquiring biological concepts and their retention in female students of Second Intermediate Class**Prof.Dr. Abdul Salam Jawdat Jassim****Dr. Osama Abdul Al-Kadhim Mahdi****Researcher. Entisar Alwan Kareem****Babylon University / College of Basic Education****ABSTRAT**

The current research aims to know the effect of using 4 MAT model in acquiring the biological concepts and its retention in female students of second intermediate class in biology subject. The experiment started on Sunday 22/2/2015 with two classes a week for each group. I have taught both groups in the second term of academic year (2014 – 2015). The experiment ended on Wednesday 22 / 4 / 2015. The sample of the research had been chosen randomly represented by (Fidha Intermediate School for Girls) in the center of Babylon governorate. The number of the sample is (83) students and the experimental design with partial control was chosen for two equivalent groups: experimental and control. The number of experimental was (42) female students 'were teaching according to 4 MAT model and a control group of (41) students were teaching according to traditional method. Both groups were equal statistically in some variations such as time age ,intelligence test ,previous acquiring ,testing the previous information and the education of the parents. (240) behavioral aims had been formed for learning material concerning the behavioral aims ,that included the last three chapters seventh ,eighth and ninth of biology book for second intermediate class. (16) study plans had been prepared and the tool of the research had been constructed represented by testing acquiring the biological concepts consists of (66) test items and it was a multiple test with four options. The test applied on both groups and two weeks later of the test ,it was done again on the sample of the research to know the extent of retention the biological concepts in students and the results had been treated statistically. It appeared the superiority of experimental group who study according to 4 MAT model upon the students of control group who study according to traditional method.

So ,from the results ,we recommend that the teachers of biology should recognize the modern methods and styles and to use them in teaching and including the material of teaching method in colleges of education and basic education.

الملخص

هدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر استعمال انموذج الفورمات في اكتساب المفاهيم الإحيائية واستبقائها لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء، حيث بدأت التجربة يوم الأحد الموافق (2015/2/22) بواقع حصتان أسبوعياً لكل مجموعة، وكان تدريس مجموعتي البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام (2014 – 2015)، وانتهت التجربة يوم الاربعاء الموافق (2015/4/22م)، وقد تم اختيار عينة البحث عشوائياً والتي تمثلت بـ (متوسطة فضاء للبنات) في مركز محافظة بابل إذ بلغ حجم العينة (83) طالبة واختير التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي لمجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة، التجريبية عددها (42) طالبة تدرس على وفق انموذج الفورمات وضابطة عددها (41) طالبة تدرس على وفق

الطريقة التقليدية، كوفئت مجموعتا البحث إحصائياً في بعض المتغيرات كالعمر الزمني واختبار الذكاء والتحصيل السابق واختبار المعلومات السابقة وتحصيل الوالدين، أما بخصوص الأهداف السلوكية فقد تم صياغة (240) هدفاً سلوكياً للمادة التعليمية والتي اشتملت على الفصول الثلاثة الأخيرة السابع والثامن والتاسع من كتاب علم الأحياء للصف الثاني المتوسط، كما تم إعداد (16) خطة دراسية وتم بناء أداة البحث والمتمثلة باختبار اكتساب المفاهيم الاحيائية المكون من (66) فقرة اختبارية وهو من نوع الاختيار من متعدد ذي أربعة بدائل، طبق الاختبار على مجموعتي البحث وبعد مرور أسبوعين من تطبيق الاختبار تم إعادة الاختبار على عينة البحث لمعرفة مدى استبقاء المفاهيم الاحيائية لدى الطالبات وعولجت النتائج إحصائياً وأظهرت تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسوا على وفق نموذج الفورمات على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسوا على وفق الطريقة التقليدية. وفي ضوء النتائج نوصي بضرورة إطلاع مدرسي الأحياء ومدرساتها على الطرائق والأساليب الحديثة واستخدامها في التدريس وتضمنين مفردات مادة طرائق التدريس في كليات التربية والتربية الأساسية.

الفصل الأول: التعريف بالبحث

مشكلة البحث Research Problem

أن الاتجاه التربوي السائد في العديد من المؤسسات التربوية الحالية، مازال يعتمد على طرائق التلقين والتعليم التقليدية، التي تقلل من شأن الطالب، التي تجعل منه عنصر غير فعال في العملية التعليمية، وفي الوقت الذي يجب ان يكون محور العملية التعليمية وهذا ما أكدته الكثير من الدراسات المحلية التي أجريت في العراق كدراسة (الاعرجي، 2009؛ والعزاوي، 2010؛ والخفاجي، 2011؛ وأبو رغي، 2012)، وبما أنَّ الاساليب والطرائق التدريسية المتبعة في تدريس المفاهيم الاحيائية تعتمد على الحفظ واستظهار المادة التعليمية، وتتميز بعدم وجود تخطيط مسبق للأسلوب الذي يتبع في تدريس مفهوم معين من قبل المدرس جعل التدريس يسير بصورة نمطية وبقوالب متشابهة لمعظم الدروس وأصبح تزويد المتعلم بأكثر كمية من المعلومات والمفاهيم من أهم الاهداف التي يسعى النظام التعليمي لتحقيقها. كما في المؤتمر العلمي السنوي الخامس عشر الذي عقد في الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية (2013) الذي يهدف إلى تحفيز الباحثين للبحث في أفضل الطرائق التدريسية والبرامج التعليمية المتطورة (سليم بيك، 2014: 2). فضلاً على ذلك فقد قدمت استبانة لعدد من مدرسي ومدرسات الأحياء تضمنت سؤالاً مفتوحاً عن أسباب انخفاض قدرة طالبات الصف الثاني المتوسط على اكتساب المفاهيم العلمية وتوظيفها في الحياة العملية وكانت أكثر الإجابات تشير إلى إن السبب الرئيسي يكمن في اعتماد أغلب الطرائق التدريسية والأساليب المستخدمة في تعلم المفاهيم العلمية على أسلوب الحفظ والتلقين التي قد تؤدي إلى النسيان واعتماد أكثر المدرسات على طريقة المحاضرة وندرة إشراك جميع الطلبة في موضوع الدرس وعدم مراعاة الفروق الفردية بينهم ومن هذا تبين أن المشكلة تتعلق بطرائق التدريس لذا لا بد من التفكير بجدية في حل هذه المشكلة من خلال البحث عن أساليب ونماذج تدريسية حديثة مناسبة ومنها انموذج الفورمات لذا فمشكلة البحث الحالي تكمن في الإجابة عن السؤال التالي ما أثر انموذج الفورمات في اكتساب المفاهيم الإحيائية واستبقائها لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

أهمية البحث Importance Of The Research

شهدت بدايات القرن الواحد والعشرين تطورات علمية وتكنولوجية متسارعة في شتى مجالات الحياة، وقد فرضت هذه التطورات تحديات عديدة، منها سيطرة التكنولوجيا على الثقافة، وتكريس قوة العقل، وتشجيع الاختلاف والابتكار، وتشجيع الصفوة التي تملك قوة العلم وتحمل مقومات الاختراع فيجب ان تتغير نظرتنا نحو تعليم وتعلم العلوم من حيث تبسيط ونشر العلم، والاهتمام بالأنشطة العلمية المتنوعة، وذلك بتنمية قدراتهم على حسن التصرف في بعض المواقف العلمية والحياتية (الدسوقي، 2008: 11).

تعتبر التربية أداة النهوض بالأفراد والجماعات واساسا في حفظ كيان الامة وبنائها الحضاري وان زيادة في تقدم عطاء انساني يحقق تطورا وارتقاء نحو مستويات افضل للأفراد والجماعات، لذا ان التعليم يعنى بمساعدة الفرد على التكيف والتفاعل مع ما حوله من متغيرات ومستجدات، فوان التكيف يتطلب وعيا كافيا يتمثل في الاحاطة بجانب من العلوم والمعارف والتفكير السليم لاستيعاب مفردات البيئة وادراك ما فيها من علاقات (عطية، 2009:18).

فكانت على التربية العلمية ان تستهدف تزويد المتعلم بمجموعة من الخبرات العلمية (معارف، مهارات، اتجاهات) اللازمة لكي يكون مثقفاً علمياً قادراً على المعاصرة حيث ان الثقافة العلمية اصبحت من اساسيات التربية ذلك ان العلم جزء لا يتجزأ من النسيج المتماص للمجتمع الذي نسعى اليه، فلا يمكن ان تكون هناك مواطنة ناجحة مثمرة من دون دراسة وفهم للعلم ولا يستطيع المرء ان يتفهم اقتصاديات امته وكثير من مشكلاتها من دون فهم للتطورات العلمية والتكنولوجية التي تحدث فيها(علي، 2007: 20-26).

كما ان الطريقة لم تعد مصدرا للتلقين وان المعلم هو المصدر الوحيد للمعلومات والمعرفة واللقاء بل اصبحت مفهوم الطريقة يركز على الأسلوب او الكيفية التي يوجه بها المدرس نشاط طلابه توجيها يمكنهم من ان يتعلموا بأنفسهم ومن هنا اصبحت مهمة المعلم هي تهيئة الجو التعليمي وتوجيه نشاط الطلاب وشخصياتهم وتقاس اهمية الطريقة بمدى استغلال المحتوى لتمكين الطلاب من الوصول الى الهدف الذي ترقى اليه دراستهم للمادة (نخبة من المتخصصين، 2008:12).

فاستخدام المعلم لطريقة التدريس الجيدة هو الوسيلة التي تساعده على نقل ما يتضمنه المنهاج الدراسي من معرفة ومعلومات ومهارات، وترجمته بطريقة تكفل للطلاب التفاعل مع المادة الدراسية، والنشاطات المنهجية، والمعلمين، والطلاب الآخرين. كما ان اتباع الطريقة المناسبة للتدريس يساعد كلا من المعلم والطالب على تحقيق الاهداف التعليمية بسهولة ويسر(دروزة، 1995:175).

وان توافر نماذج تدريس مناسبة ومحددة خطواتها، واساليبها، يمكن الوصول الى التعلم الفعال بحيث ان السلوكيات التدريسية، والنشاطات التي يقوم بها المدرس تسهم في الوصول الى الاهداف باقل جهد ووقت، وان تطبيق نموذج معين اثناء عملية التدريس يجنب المدرس الفوضى والعشوائية، ويقلل المشاكل والمحاولة والخطأ لدى الطلبة والمدرس على ادارة الصف بطريقة فعالة (القرارة، 2013: 20).

لذا تم اختيار انموذج الفورمات (4mat) احد نماذج التدريس التي وضعتها بيرنس مكارثي واطلقت عليه هذا الاسم لأنه يتكون من اربعة اقسام ويعتمد على نمط التعلم الفردي وايضا على طريقة التفكير اليمنى | اليسرى، وقد تم وضع هذا النموذج عام 1987 بحيث يتناسب وانواع المتعلمين الأربعة (الناشف، 2009:116).

ويعتبر انموذج الفورمات نموذجا علاجيا للتخطيط وحل المشكلات، وترتبط كل مرحلة من مراحل الدورة الاربعة بنوع معين من التفكير او نمط التعلم، وتستند انماط التعلم الاربعة هذه الى المداخل المختلفة في استقبال ومعالجة المعلومات. تصف عمليات الادراك والمعالجة عملية المتعلم برمتها عند المتعلمين، بينما ينخرط المتعلمون بكل طرق التعلم، ويفضل معظمهم طريقة واحدة محددة (فريحات، 2007: 4).

وبناءً على ما سبق فإن أهمية البحث الحالي تنبثق من الآتي:

1. الاستفادة من النماذج التعليمية ولاسيما انموذج الفورمات في تحسين العملية التعليمية واعطاء دورا بارز في جعل الطلبة محور العملية التعليمية.

2. اهمية اكتساب المفاهيم العلمية للطالبات لأنها تشكل الأساس لفهم محتوى المادة التعليمية، وتبنى نماذج تعليمية تساعد في اكساب تلك المفاهيم.

3. اهمية المرحلة المتوسطة بوصفها حلقة الوصل بين ما يدرسه الطلبة في المرحلة الابتدائية والمرحلة الاعدادية.

4. لا توجد دراسة عراقية سابقة –على حد علم الباحثة وإطلاعها تناولت (اثر انموذج الفورمات (4MAT) في اكتساب المفاهيم الاحيائية واستبقائها لدى طالبات الصف الثاني متوسط.

هدف البحث Objectives Of The Research

يهدف البحث الحالي الى التعرف على:

1. اثر انموذج الفورمات في اكتساب المفاهيم الأحيائية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.
2. اثر انموذج الفورمات في استبقاء المفاهيم الأحيائية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

فرضيات البحث Hypotheses Of The Research

يتم التحقق من هدف البحث من خلال الفرضيتين الصفريتين الآتيتين

1. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن وفق انموذج الفورمات ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم الاحيائية.
2. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن وفق انموذج الفورمات ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن وفق الطريقة الاعتيادية في استبقاء المفاهيم الأحيائية.

حدود البحث Limitation Of The Research

يقتصر البحث الحالي على:

1. الحد البشري: طالبات الصف الثاني متوسط.
2. الحد الزمني: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2014 – 2015).
3. الحد المكاني: المدارس المتوسطة والثانوية (الدراسة الصباحية) الخاصة بالبنات في مركز محافظة بابل.
- 4- الحد المعرفي: الفصول الثلاثة الأخيرة (السابع والثامن والتاسع) من كتاب (مبادئ الأحياء) المقرر تدريسه للصف الثاني المتوسط من قبل وزارة التربية، ط5، لسنة 2015.

تحديد المصطلحات Definition Of The Terms

أولاً: الأثر : Effect:

عرفه:

- 1 – (ابراهيم، 2009): "هو قدرة العامل موضوع الدراسة على تحقيق نتيجة ايجابية، لكن اذا انتفت هذه النتيجة ولم تتحقق فأن العامل قد يكون من الأسباب المباشرة لحدوث تداعيات سلبية" (ابراهيم، 2009، 30).

التعريف الإجرائي Operational Definition

هو التغير المعرفي المقصود الذي يحدث في طالبات المجموعة التجريبية، نتيجة تعرضهن للمتغير المستقل (انموذج الفورمات) ويقاس بالاختبار البعدي.

ثانياً: الأنموذج (Model)

أ- نظرياً:

عرفه كل من:

- 1- (قطاعي واخران، 2005): بأنه "تمثيل نظري للواقع يظهر معلومات او بيانات وظواهر او عمليات تكون حلاً مساعداً على الفهم، كما تساعد على ادراك العلاقات المهمة في هذا الواقع وعلى التحكم بها ومن ثم التنبؤ بغيرها " (قطاعي واخرون، 2005: 31).

التعريف الإجرائي Operational Definition: مجموعة الخطوات التعليمية المتناسقة التي اتبعت في اثناء تدريس المفاهيم الأحيائية لطالبات المجموعة التجريبية والتي تضمنت تنظيم المادة التعليمية، واساليب تقديمها، والوسائل المناسبة لها بهدف اكتسابهم لتلك المفاهيم وفقاً لأنموذج الفورمات التدريسي.

ثالثاً: انموذج الفورمات (4Mat Model)

أ- نظرياً عرفه:

- 1 - (الناشف، 2009): بأنه: انموذج تدريسي يسمى ب(4Mat) (الفورمات) لأنه يتكون من اربعة اقسام ويعتمد نمط التعلم ويعتمد نمط التعلم الفردي، وايضا على طريقة التفكير اليمنى | اليسرى وقد تم وضع هذا الانموذج بحيث يتناسب وانواع المتعلمين الأربعة (الناشف، 2009: 116).

التعريف الاجرائي: Operational Definition: انموذج تعليمي يتضمن مجموعة من الخطوات الاجرائية القائمة على الملاحظة التأملية وبلورة المفهوم والتجريب النشط والخبرات المادية المحسوسة ويعتمد لتنظيم تدريس طالبات المجموعة التجريبية الفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب (مبادئ الأحياء) للصف الثاني المتوسط على وفق الخطط التدريسية التي اعدتها الباحثة لهذا الغرض.

رابعاً: الاكتساب Acquisition

عرفه كل من:

- 1-(دروزة، 1995): "هي العملية التي يكتسب فيها المتعلم المفهوم من خلال قدرته على تعريفه وتطبيقه في مواقف تعليمية جديدة، واعطاء امثلة عليه " (دروزة، 1995: 14).

التعريف الإجرائي Operational Definition: قدرة طلاب عينة البحث على تعريف المفاهيم الأحيائية وتمييزها وتطبيقها التي درست في اثناء مدة التجربة مقاساً بالدرجات التي يحصل عليها الطلاب في اختبار الاكتساب الذي يتم تطبيقه عند انتهاء التجربة.

رابعاً: المفاهيم Concepts

عرفها كل من:

- 1- (ميرل وتينسون، 2010) بأنه "عبارة عن زمرة من الأشياء او الرموز او الحوادث جمعت بعضها الى بعض على اساس خصائص مشتركة يمكن ان يشار اليها باسم او برمز معين " (ميرل وتينسون، 2010: 7).
- التعريف الإجرائي Operational Definition:** ما يتكون من معنى وفهم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط(عينة البحث) حول كلمة او شيء او مصطلح او عملية عقلية تتعلق بمادة كتاب علم الاحياء للفصول الثلاثة الاخيرة.

خامساً: الاستبقاء Retention

- 1-(ابراهيم، 2003): بأنه " الاثر المتبقي عن الخبرة الماضية او المكون لأساس التعلم والتذكر واتقان المهارات (ابراهيم، 2003: 130).

التعريف الإجرائي Operational Definition: كمية المعلومات التي سيتذكرها طلاب الصف الثاني متوسط (عينة البحث) بعد دراستهم للمفاهيم الاحيائية التي يستدل عليها من خلال اعادة الاختبار الذي اعده الباحث لقياس مدى اكتساب الطلاب للمفاهيم الاحيائية وذلك بعد مرور اسبوعين على تطبيقه اول مرة (دون المرور بخبرة معينة)

الفصل الثاني: خلفية نظرية ودراسات سابقة

المحور الأول: خلفية نظرية:

أولاً: النظرية البنائية

ان كلمة بنائية Constructivism مشتقة من البناء Construction او البنية Structure والبنية في العربية تطلق على ما يبني وبنية الشي هيأته التي بنى عليها ومن هذا المفهوم ينطلق البنائيون في رؤيتهم للوجود اذ يرون ان كل ما في الوجود هو عبارة عن بناء متكامل يشتمل على ابنية جزئية تربط بينها علاقات محددة ولا قيمة للأبنية الجزئية منفصلة عن بعضها انما قيمتها في العلاقة التي تربط بعضها ببعض الاخر وتجمعها لتؤلف نظاما محددا يعطي للبناء الكلي قيمته (عطية، 2015: 246).

وتعرّف على انها رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل، قوامها ان الطفل يكون نشطا في بناء انماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة (العفيف، 2013: 40).

ونشأت الفلسفة البنائية خلال النصف الاخير من القرن العشرين، وهي مجموعة فرعية من المنظور المعرفي. فعندما يبدأ التربويون واخرون البحث عن نموذج تدريسي اكثر تركزا حول الطالب، فانهم يميلون الى التوجه نحو ما يمكن ان يسمى المنعكس البنائي (ابو نبعة، 2003: 90).

*المبادئ الرئيسية للنظرية البنائية

يقوم التعلم على ضوء الفلسفة البنائية على عدة مبادئ رئيسية هي:

1. التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجيه.
2. المعرفة القبلية للمتعلم شرط اساسي لبناء التعلم ذي المعنى.
3. الهدف من عملية التعلم الجوهرى احداث تكيفات تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد.
4. مواجهة المتعلم بمشكلة او مهمة حقيقية تهى افضل ظروف للتعلم.
5. تتضمن عملية التعلم اعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الاخرين (الطناوي، 2009: 182).

*مميزات نموذج التعلم البنائي

يمتاز نموذج التعلم البنائي بعدة مميزات هي:

- 1- جعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية، وذلك من خلال تفعيل دوره، فالمتعلم يكتشف ويبحث وينفذ الانشطة.
- 2- اعطاء المتعلم فرصة تمثيل دور العلماء، وهذا ينمي لديه الاتجاه الايجابي نحو العلم والعلماء ونحو المجتمع.
- 3- اتاحة فرصة امام الطلبة لممارسة عمليات العلم الاساسية والمتكاملة.
- 4- جعل المتعلمين يفكرون بطريقة علمية، وهذا يساعد على تنمية التفكير العلمي لديهم.
- 5- يساعد على تنمية روح التعاون لدى الطلبة والعمل كفريق واحد. (الخريسات واخرون، 2009: 279).

مراحل النظرية البنائية*1-مرحلة الدعوة: Invitation Stage**

وفي هذه المرحلة يتم دعوة الطلاب الى التعلم، وجذب انتباههم واشتراكهم في النشاط التعليمي، وذلك بغرض تهيئة عقولهم لتعلم المحتوى الجديد، ويمكن ان تتم الدعوة بعرض بعض الاحداث المتناقضة او بعض القضايا البيئية، مما يشعر الطلاب بالحاجة الى البحث والتتقيب للوصول الى حل المشكلة المرتبطة بالموقف التعليمي.

2-مرحلة الاستكشاف والابداع Exploration Creation Stage

وفي هذه المرحلة يمارس الطلاب الانشطة التعليمية الاستقصائية بتوجيه من المعلم، بهدف محاولة الوصول الى التفسيرات العلمية التي تساعدهم في تحقيق العلاقة بين العلم والتكنولوجيا.

3-مرحلة اقراح التفسيرات والحلول Propose Explanation and Solution Stage

في هذه المرحلة يقدم الطلاب اقتراحاتهم للتفسيرات والحلول وذلك من خلال مرورهم بخبرات جديدة، كما يتم تعديل ما لدي الطلاب من تصورات بديلة بما يتفق مع الفهم العلمي السليم.

4-مرحلة اتخاذ الاجراء التطبيق Take Action Stage

وفي هذه المرحلة يحاول الطلاب ايجاد تطبيقات مناسبة لما توصلوا اليه من حلول واستنتاجات (ابراهيم، 1997:851).

ثانياً: مقدمة عن النموذج الفورمات ((4MAT Model

طورت هذا الانموذج بيرنس مكارثي (Bernice McCarthy) (1987) وهو انموذج تعليمي يترجم مفاهيم انماط التعلم الى استراتيجية تعليمية واستندت مكارثي في هذا الانموذج الى نظرية في التعلم التجريبي ونظرية نصفي الدماغ ونظرية النمط الذهني لتحديد انماط التعلم على مسارين هما الادراك ومعالجة المعلومات. وقد توصلت مكارثي من خلال دراسات وابحاث اجريت الى ان كل من نصفي الكرة الدماغية (جانبي الدماغ الايسر والايمن) متخصص بأنواع معينة من المهام. وضعتها في قائمة اسمتها (4MAT System)توضع فيها صفات واساليب تعلم المتعلمين ووظيفة جانبي الدماغ (الايسر والايمن)وسمته باسم الفورمات (4MAT) الذي يحدد (4) انماط من التعلم على شكل دورة تعلم رباعية. وترتبط كل مرحلة من مراحل الدورة الرباعية بنوع معين من التفكير ونمط للتعلم (Bowers، 1987: 292).

***انماط التعلم لدى مكارثي (McCarthy)**

ويورد المحيسن ان التعليم يتكون من اربعة انماط متساوية في العملية وصولاً للتعلم التام، وهذه الانماط هي:

1-النمط الاول: تكامل الخبرة مع الذات:

تعتبر في هذا النمط ان تكون الخبرة ذات معنى شخصي وهام بالنسبة للمتعلم اي ربط الخبرة التعليمية بما لدى المتعلم من معرفة سابقة ذات صلة بها ويتضح ذلك بالإجابة على السؤال لماذا ما اتعلم.

2-النمط الثاني: تشكيل المفاهيم:

يقوم المتعلم في هذا النمط على تقديم الحقائق والمعلومات من اجل اشباع رغبة المتعلم في معرفة ما لا يعرفه عن المفهوم او الخبرة التعليمية الجديدة، ويتضح ذلك بالإجابة عن السؤال ما الذي يعرفه الآخرون عن الخبرة ؟

3-النمط الثالث: التجربة العملية وتمثيل الخبرة:

يقوم التعلم على التجربة العملية للخبرة من اجل مساعدة المتعلم على معرفة كيف تعمل الخبرة المتعلمة، حيث تصبح جزءا من بنيته المعرفية، ويتضح ذلك بالإجابة عن السؤال: كيف تعمل الخبرة ؟

4- النمط الرابع: الاكتشاف الذاتي:

يتم تطوير المفاهيم والخبرة عن طريق تطبيقها في مواقف جديدة غير التي قامت عليها أنشطة التعلم في الانماط السابقة ويتضح ذلك بالإجابة عن السؤال: ما الذي يمكن ان اضيفه للخبرة ؟ (المحيسن، 2009: 1). وتصنف مكارثي المتعلمين تبعاً لأساليب تعلمهم الى اربعة اصناف هي:

1- المتعلم التخيلي

ويفضل المتعلم في هذا النمط ان يستقبل او يدرك المعلومات بطريقة حسية ويعالجها بطريقة تأملية، او عن طريق التأمل والتفكير الانعكاسي التصوري وان المتعلم ضمن هذا النمط يفضل استخدام الحواس والمشاعر ويفضل المشاهدة وفي سياق هذا النموذج ويفضل المتعلم استراتيجيات التعلم المرتبطة بالاستماع والحديث والتفاعل والعصف الذهني ويسعى الى المشاركة الشخصية والبحث عن المعاني والترابطات في كل ما يتعلمه ويتفاعل على نحو جدي مع خبرات التعلم ويتأمل فيها.

2- المتعلم التحليلي

يستقبلون التحليليون المعلومات بطريقة تجريدية ويعالجونها بشكل متتابع، ويقدرن الافكار اكثر من الاشخاص، وان وظيفة النصف الایسر من الدماغ هو الاهتمام بالمعرفة الجديدة، ووظيفة النصف الایمن هي دمج الخبرة الجديدة مع المخزون المعرفي. (الجميلي، 2013: 67).

3- المتعلم المنطقي

يتعلم من خلال الفعل والتجريب وتطبيق النظريات ويحصل على المعلومات من خلال التجريب النشط والمعالجة المجردة ويحتاج لمعرفة كيف يمكن تطبيق ما يتعلمه. اما استراتيجيات التعلم الملائمة لهذا المتعلم فهي التجريب والتفاعل.

4- المتعلم الديناميكي

يتعلم من خلال الاستكشاف والبحث عن الامكانيات والاكتشاف من خلال المحاولة والخطأ. يجب التجريب وفحص تجاربه عملياً يجب تطبيق ما تعلمه في المواقف الجديدة وتبنى ما تعلمه وتعديله من خلال طرح الاسئلة مثل ماذا اذا؟ يستخدم هذا النوع من المتعلمين استراتيجيات معينة مثل التعديل وحب المغامرة والابداع (فريحات، 2007: 2).

مراحل نموذج الفورمات (4MAT)*1- المرحلة الاولى: الملاحظة التأملية Reflective Observation**

يعمل الطلبة في هذه المرحلة على اكتشاف المعنى المتضمن في الخبرات المحسوسة ويجري المعلم في هذه المرحلة الاجراءات الاتية:

- 1- توضيح قيمة الخبرات التي ستدرس.
- 2- التأكد من ان الدرس ذو اهمية بالنسبة للطلبة.
- 3- توفير البيئة اللازمة للمتعلمين لاكتشاف الحقائق.

2- المرحلة الثانية: بلورة المفهوم Concept Formulation

- ويجري التدريس للموضوع بالطريقة الاعتيادية (المتبعة) ويكون دور المعلم هو:
- 1- شرح وتوضيح المعلومات والحقائق.
 - 2- تنظيم المعلومات للطلبة.
 - 3- مساعدة الطلبة في تحليل المعلومات والبيانات. (ابو سليمان، 2009: 5).

4-المرحلة الثالثة: التجريب النشط Active Experimentation

تمثل هذه المرحلة الاجراء العملي الفعلي للمتعلمين، والممارسة اليومية، وتمثل هذه المرحلة الجانب التطبيقي للعلم، ويستمتع المتعلمين الذين يهتمون بكيفية عمل الاشياء بهذه المرحلة حيث يمارسون العمل بأنفسهم. اما دور المعلم فهو:

1-تقديم الادوات والاجهزة والمواد اللازمة لأجراء التجارب.

2-اتاحة الفرصة للمتعلمين بالقيام بالأنشطة المختلفة.

3- ملاحظة اعمال المتعلمين وتوجيههم.

4-المرحلة الرابعة: الخبرات المادية المحسوسة Concrete Experience

في هذه المرحلة تصبح خبرة المتعلمين هنا محسوسة، بمعنى ان التجربة والعمل اليدوي ينقلانه لتطوير المفهوم الذي يمتلكه بشكل جديد، لأنه يدمج معرفته السابقة بتجاربه وخبراته العملية الحالية، ويلخص دور المعلم في هذه المرحلة بالنقاط الاتية:

1- ترك المجال امام المتعلمين لاكتشاف المفاهيم وتركيبها.

2- تحليل الخبرات المختلفة بمعايير مختلفة.

3- مراجعة المعلم للإجراءات المختلفة، والمفاهيم المكتشفة (الناشف، 2009: 119).

المحور الثاني: دراسات سابقة: وتتضمن الدراسات العربية والاجنبية التي تخص موضوع البحث
الدراسات الاجنبية:

1- دراسة (Bowers,1987)

(تعرف استقصاء اثر نظام ال(4MAT) على تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو مادة العلوم)

اجريت الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية، فقد اختار الباحث التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي اذ درست المجموعة الاولى على وفق نظام ال(4MAT) اما المجموعة الضابطة فقد درست على وفق الأنشطة التي تعتمد على النصف الايسر للدماغ، تألفت عينه البحث من (54) طالباً من طلاب الصف السادس في ثلاث مدارس، كافا الباحث بين مجموعتين البحث في العمر الزمني للطلبة، التحصيل الدراسي، استعمل الباحث الاختبار التحصيلي البعدي لقياس التحصيل، استعمل الباحث الوسائل الاحصائية الاتية (مربع كاي، معامل ارتباط بيرسون)، استغرقت هذه الدراسة فصلاً دراسياً، درس الباحث نفسه مجموعتي البحث، وصى الباحث باستعمال انموذج مكارثي وتعرف اثره في زيادة التحصيل في مواد اخرى، اسفرت الدراسة عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق نظام ال(4MAT) في الانجاز الكلي وظهروا قدرة اكبر على التحكم في مهارات التفكير فضلاً عن ارتفاع اتجاهاتهم نحو مادة العلوم (Bowers,1987,P.5.95).

الدراسات العربية:

1-دراسة (عياش وزهران،2012)

(اثر استخدام انموذج الفورمات (4Mat) على تحصيل طالبات الصف السادس الاساسي في مادة العلوم والاتجاهات نحوها)

هدفت هذه الدراسة لاستقصاء اثر استخدام نموذج الفورمات في التدريس على تحصيل طالبات الصف السادس الاساسي في العلوم، وتحسين اتجاهاتهن نحوها في مدارس وكالة الغوث الدولية في الاردن، تكونت عينة الدراسة من (72) طالبة قسمت العينة الى مجموعتين احدهما تجريبية والاخرى ضابطة. ودرست المجموعة التجريبية بطريقة انموذج الفورمات في وحدة الضوء بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. طبقت اختبار تحصيلي ومقياس الاتجاهات على عينة الدراسة قبل التدريس وبعده.

اسفرت الدراسة عن النتائج الاتية:

-تفوقت طالبات المجموعة التي درست بنموذج الفورمات على الطالبات التي درسن بالطريقة الاعتيادية
-اسهم استخدام التدريس بنموذج الفورمات في تحسين اتجاهات طالبات المجموعة التجريبية نحو مادة العلوم
(عياش وزهران، 2012: 160).

الفصل الثالث: منهج البحث وأدواته

المنهج التجريبي:

اعتمد هذا البحث منهج البحث التجريبي وهو الطريقة التي يقوم بها الباحث بتحديد مختلف الظروف والمتغيرات التي تظهر في التحري عن المعلومات، التي تخص ظاهرة ما، وكذلك السيطرة على مثل تلك الظروف والمتغيرات، والتحكم بها (قندلجي، 2008: 141).

التصميم التجريبي:

اعتمد التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي بمجموعتين متكافئتين (تجريبية تدرس على وفق انموذج الفورمات وضابطة تُدرس على وفق الطريقة التقليدية) وجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار ألبدي
التجريبية	انموذج الفورمات	الاكتساب	اختبار الاكتساب
الضابطة	الطريقة التقليدية	الاكتساب	اختبار الاستبقاء

ثانياً: مجتمع البحث وعينته Population & Sample of the research

مجتمع البحث Research Population

ويشمل مجتمع البحث الحالي جميع طالبات الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية الحكومية الرسمية للبنات ضمن حدود مركز محافظة بابل للعام الدراسي (2014 – 2015).

عينة البحث Research Sample

العينة فأنها عبارة عن جزء مختار من المجتمع يتم اختيارها بطريقة وحجم نستطيع من خلالها القيام بعملية تعميم (المنيزل والعنوم، 2010: 101).

أ-عينة المدارس

بعد التعرف على اسماء مدارس البنات المتوسطة والثانوية الحكومية النهارية في محافظة بابل اختارت الباحثة بالطريقة العشوائية (متوسطة فضة) من بين (37) مدرسة لتطبيق تجربة بحثها فيها.

ب-عينة الطالبات

بعد ان حددت الباحثة المدرسة التي ستجري فيها التجربة زارت المدرسة بحسب كتاب تسهيل المهمة الصادر من المديرية العامة لتربية محافظة بابل ملحق (2) فوجدت انها تضم ستة شعب للصف الثاني المتوسط (أ، ب، ج، د، هـ، و)، اختارت الباحثة شعبتا (أ، ب) بطريقة السحب العشوائي، لتكون مجموعتي البحث وبالطريقة نفسها اختارت الشعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية وعددها (42) طالبة التي ستدرس طالباتها وفق (انموذج الفورمات)، ومثلت شعبة (ب) المجموعة الضابطة وعدد طالباتها (41) طالبة التي ستدرس طالباتها وفق (الطريقة التقليدية) وقد بلغ المجموع الكلي لعينة البحث (83) طالبة، وبعد الحصول على المعلومات حول الوضع الدراسي للطالبات من السجلات الرسمية للمدرسة، فلم تجد حالات رسوب سابقة

في الصف الثاني المتوسط ضمن مجموعتين البحث فلم يتم استبعاد الباحثة للطلّابات. وجدول (2) يوضح توزيع طالّابات عينة البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة.

ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث Equivalent of The Groups Research

على الرغم من اختيار المجموعتين بالسحب العشوائي إلا أن احتمالية عدم تكافؤهما أمر وارد، إذ إن تحقيق التكافؤ بين طالّابات مجموعتي البحث يعدّ أمراً مهماً قبل إجراء التجربة، لذلك حرصت الباحثة قبل البدء بتطبيق التجربة على تكافؤ مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في المتغيرات التابعة للبحث.

أ- العمر الزمني محسوباً بالأشهر

للتأكد من أن مجموعتي البحث متكافئتان في العمر الزمني استعملت معادلة اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط طالّابات مجموعتين فكانت النتائج أن متوسط الحسابي لأعمار طالّابات المجموعة التجريبية (167,2)، والمتوسط الحسابي لأعمار طالّابات المجموعة الضابطة بلغ (166,5) شهراً، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (0,25) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,98)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (81).

ب. اختبار الذكاء: Test the Intelligence

يعرف الذكاء بأنه إجراء منظم لقياس سمة ما من خلال عينة من السلوك (ملحم، 2002: 318). وبعد تصحيح الاجابات بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الذكاء لطلّابات المجموعة التجريبية (35,09)، والمتوسط الحسابي لدرجات الذكاء لطلّابات المجموعة الضابطة بلغ (31,7)، وللمقارنة بين المتوسطين استخدمت الباحثة الاختبار التائي (t-Test) لعينتين مستقلتين، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (1,71) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,98) وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (81) مما يؤكد على تكافؤ طالّابات مجموعتين البحث احصائية.

ت-التحصيل السابق في مادة علم الاحياء

حصلت الباحثة على درجات السعي لطلّابات مجموعتين البحث، في مادة علم الاحياء للصف الثاني المتوسط من سجل درجات ادارة المدرسة وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات السعي في مادة علم الاحياء لطلّابات المجموعة التجريبية (65,6)، والمتوسط الحسابي لدرجات السعي في مادة علم الاحياء لطلّابات المجموعة الضابطة (59,9)، وللمقارنة بين المتوسطين استخدمت الباحثة الاختبار التائي (t-Test) لعينتين مستقلتين، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (1,43) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,98) وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (81)، مما يؤكد على تكافؤ طالّابات مجموعتين البحث احصائياً.

ح-اختبار المعلومات السابقة

لغرض التكافؤ في هذا المتغير، أعدت الباحثة اختباراً مؤلف من (22) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد ذي أربعة بدائل في مادة علم الأحياء وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات اختبار المعلومات السابقة لطلّابات المجموعة التجريبية (14,21)، والمتوسط الحسابي لدرجات اختبار المعلومات السابقة لطلّابات المجموعة الضابطة بلغ (13,4)، وللمقارنة بين المتوسطين استخدمت الباحثة الاختبار التائي (t-Test) لعينتين مستقلتين، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (1,33) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,98)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (81)، مما يؤكد على تكافؤ طالّابات مجموعتين البحث احصائياً.

ح-التحصيل الدراسي للوالدين

تم الحصول على المعلومات المتعلقة بتحصيل الوالدين بالطريقة نفسها التي تم فيها الحصول على المعلومات الخاصة بالعمر بالأشهر للطلّابات وتم تقسيم مستوى التحصيل الى اربعة فئات وللتحقق من تكافؤ المجموعتين استخدمت الباحثة اختبار مربع كأي فبلغت قيمة مربع كأي المحسوبة (4,9) (تحصيل الاب) و(4,12) تحصيل الام وهما اقل من القيمة الجدولية البالغة (7,82) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (3)، مما يؤكد على تكافؤ طالبات مجموعتين البحث احصائيا.

رابعاً: ضبط المتغيرات الدخيلة Control Of The Internal Variables

يعد ضبط المتغيرات الدخيلة واحدا من الاجراءات المهمة في البحث التجريبي، فكلما استطاع الباحث من معرفة هذه المتغيرات المتداخلة تمكن من السيطرة على البحث من حيث صدق النتائج وثباتها والقدرة على تفسيرها (عبد الرحمن وزنكنة، 2008: 2012). وعليه تم ضبط المتغيرات غير التجريبية التي تؤثر في سلامة التجربة وعلى النحو الآتي:

1. الحوادث المصاحبة للتجربة Accidents associated with the experiment

وهي الحوادث الطبيعية التي يمكن حدوثها في أثناء التجربة مثل الكوارث والفيضانات والزلازل والأعاصير، والحوادث الأخرى كالحروب والمظاهرات والاضطرابات مما يعرقل سير التجربة ولم تتعرض التجربة في البحث الحالي إلى أي ظرف طارئ أو حادث يعرقل سيرها، ويؤثر في المتغير التابع بجانب المتغير المستقل، لذا يمكن القول أن أثر هذا المتغير أمكن تفاديه.

2. الاندثار التجريبي Experimental Mentality

ويتمثل هذا العامل بفقدان حالات بشكل تفاضلي بين مجموعات المقارنة في مراحل الدراسة المختلفة (الكيلاني والشريفين، 2005: 59).

2. اختيار العينة Sample selection

وقد سيطرت الباحثة على أثر هذا المتغير، حيث عمدت إلى اختيار مجموعتي البحث عشوائياً باستخدام طريقة القرعة، وكذلك كافأت إحصائياً بين المجموعتين في بعض المتغيرات، فضلاً عن انتماء مجموعتي البحث إلى بيئة اجتماعية واحدة.

3. النضج Maturation

وتم الحد من تأثيره عن طريق إجراء التكافؤ بين طالبات مجموعتي البحث في متغير العمر، وتطبيق أداة البحث في فترة زمنية واحدة، ولو فرضنا أن لهذا المتغير تأثيراً فمن البديهي أن يكون تأثيره في مجموعتي البحث بصورة متساوية.

4. أداة القياس Measurement tool

استعملت الباحثة أداة قياس موحدة لمجموعتي البحث (اختبار اكتساب المفاهيم الإحيائية واستبقائها)، إذ فصل بين اختباري اكتساب المفاهيم الإحيائية واستبقائها أسبوعان من دون العلم المسبق لطالبات مجموعتي البحث بإعادة الاختبار عليهن مرة ثانية.

5. أثر الإجراءات التجريبية Experimental Performances Effect

حاولت الباحثة الحد من اثر بعض الإجراءات التي يمكن أن تؤثر في المتغيرين التابعين أثناء سير التجربة وتمثل هذا فيما يأتي:

خامساً: مستلزمات البحث Research Requirements : لإتمام مستلزمات البحث، قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

* المادة الدراسية: Task Book

تم تحديد المادة الدراسية نفسها لمجموعتي البحث وشملت الفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب علم الأحياء للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (2014-2015م) وهي.

1- المدة الزمنية: Time Limitation

لقد تساوت المدة الزمنية بين مجموعتي البحث في تطبيق التجربة إذ بدأت في يوم الأحد الموافق (2015/2/22م) وانتهت في يوم الأربعاء الموافق (2015/4/22م).

2- مدرسة المادة: Teaching aids

قامت الباحثة بتدريس مجموعتي البحث بنفسها طول مدة التجربة لضمان سلامة التجربة من تأثر الطالبات بالاختلافات الناجمة عن أساليب المدرسات المتنوعة.

3- الوسائل التعليمية: Instructional Media

حرصت الباحثة على تقديم الوسائل التعليمية في التجربة إلى طالبات مجموعتي البحث بشكل متسلسل من حيث تشابه السبورات واستعمال الأقلام الملونة، النماذج، المصورات، فضلاً عن كتاب علم الأحياء المقرر تدريسه لطلبة الصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (2014-2015م).

4- بناية المدرسة: Building School

طبقت التجربة في مدرسة (متوسطة فضة للبنات) وفي صفين متشابهين من حيث الخصائص الفيزيائية والتهوية ودرجة الحرارة والإنارة والمختبر نفسه تدرس فيه طالبات مجموعتي البحث.

5- توزيع الحصص: Time Table Lessons

اتفقت الباحثة مع إدارة المدرسة على التوزيع المتساوي للحصص بين مجموعتي البحث بواقع حصتين أسبوعياً لكل مجموعة، وجدول (10) يوضح ذلك:

1. تحديد المادة العلمية The material determine

حددت المادة العلمية لموضوعات البحث بـ: الفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب علم الأحياء للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (2014-2015).

2. تحديد المفاهيم الإحيائية Biological Concepts Limiting The

لغرض تحديد المفاهيم الرئيسية والفرعية تم تحليل الفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب علم الأحياء واستخرج (80) مفهوماً رئيسياً وفرعياً. وقد تم عرض المفاهيم في الجدول أعلاه مع نسخة من كتاب (علم الأحياء) للصف الثاني المتوسط على عدد من الخبراء والمتخصصين في مناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التربوي ومدرسات المادة ملحق (14) للوقوف على مدى اتساق هذه المفاهيم مع محتوى المادة الدراسية للفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب علم الأحياء، وفي ضوء آراءهم تم اعتماد نسبة اتفاق (80%) كقبول للمفهوم، فضلاً عن ذلك فقد استخرجت الباحثة قيمة مربع كاي وظهرت النتائج قبول كل المفاهيم الرئيسية والفرعية مع تعديل بعض المفاهيم الإحيائية دون أن يحذف أي منها

3. صياغة الأهداف السلوكية Formation Of Behavioral Objectives

وان صوغ الأهداف السلوكية يعد خطوة ضرورية في اختبار النشاطات التعليمية وتحديد أساليب التدريس والتقويم في انجاح العملية التعليمية (زيتون، 2001: 50). ويعد تحليل محتوى المادة الدراسية صاغت الباحثة مجموعة من الأهداف السلوكية وفقاً لتصنيف بلوم في المجال المعرفي للمستويات الثلاثة الأولى وهي (التذكر، الفهم، التطبيق)، وقد عرضت الباحثة هذه الأهداف على عدد من الخبراء والمتخصصين في مناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التربوي ومدرسات المادة لإبداء آرائهم وملاحظاتهم بمدى ملائمتها لمستوى الهدف الذي تقيسه، وتغطيتها لمحتوى المادة، وبلغ عددها بصورتها الأولية (150) هدفاً سلوكياً وقد عُدت بعض الأهداف صالحة إذا حصلت على نسبة اتفاق (80%) فأعلى من آراء المحكمين والمختصين، وتم حساب النسبة المئوية وقيمة (مربع كاي) لكل هدف من الأهداف السلوكية ومقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (3,84) عند

مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (81)، وبعد اخذ اراء الاساتذة أصبح عدد الأهداف السلوكية بشكلها النهائي (240) هدفاً سلوكياً.

4. إعداد الخطط التدريسية Preparing daily instructional plans

يقصد بالخطط التدريسية بأنها مجموعة الاجراءات والوسائل التي تستخدم من قبل المعلم ويؤدي استخدامها الى تمكين المتعلمين من الاستفادة من الخبرات التعليمية المخططة وبلوغ الاهداف التربوية المنشودة (جامل واخران، 2006: 21). وقد قامت الباحثة بإعداد (16) خطة تدريسية لكل مجموعة (التجريبية والضابطة) وبواقع حصتان أسبوعياً.

سادساً: أداة البحث Research Tool

1-إعداد اختبار اكتساب المفاهيم واستبقائها: Concepts Acquisition Test

يتطلب البحث الحالي بناء اختبار يقيس اكتساب المفاهيم الإحيائية واستبقائها، اختارت الباحثة المفاهيم الإحيائية الرئيسية البالغ عددها (20) مفهوماً رئيساً من الفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب (علم الأحياء) للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (2014-2015م)، وقد تم إعداد ثلاث فقرات اختبارية لكل مفهوم جميعها من نوع الاختيار من متعدد على أساس ثلاث عمليات معرفية هي (تعريف المفهوم، تمييز المفهوم، تطبيق المفهوم) (دروزة، 1995: 14)، وبذلك بلغ عدد فقرات الاختبار (66) فقرة اختبارية.

2- صياغة فقرات الاختبار: Formulation Items Test

صاغت الباحثة فقرات الاختبار في ضوء عمليات اكتساب المفهوم (التعريف، التمييز، التطبيق) في الجدول أعلاه، إذ بلغت عدد فقرات الاختبار (66) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد، وقد أعطيت لكل فقرة (4) بدائل يمثل إحداها الإجابة الصحيحة.

3-صدق الاختبار: Test Validity

يقصد بصدق الاختبار الى اي درجة يقيس المقياس او الاختبار الغرض المصمم له، يعني مقدرة على قياس السمة المراد قياسها، ويعد مؤشراً على قدرة قياس المقياس على ماعد لقياسه فعلا (الكبيسي، 2007: 192). وللتحقق من صدق الاختبار اعتمدت الباحثة نوعين من الصدق وهما:

أ. الصدق الظاهري: Face Validity

ويتم حساب معامل الصدق الظاهري عن طريق نسبة الاتفاق بين المحكمين وعن طريق قيمة مربع كاي، فقد تم عرض فقرات الاختبار لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول الشكل العام للاختبار وصلاحيته فقراته ومدى تمثيلها لموضوعات الكتاب بما يلائم طالبات الصف الثاني المتوسط ومدى تحقق الأهداف السلوكية، وبعد أن حصلت الباحثة على ملاحظات المحكمين وآرائهم عدلت بعض الفقرات، وباعتماد نسبة اتفاق (80%) فأعلى من مجموع المحكمين الكلي وتم حساب النسبة المئوية وقيمة (مربع كاي) لكل فقرة ومقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (81).

أ. العينة الاستطلاعية الأولى: The first exploratory experiment

لتحديد الوقت المستغرق في الإجابة عن جميع فقرات الاختبار وبيان وضوح الفقرات، طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالبة من مدرسة متوسطة (السيدة زينب) للبنات، يوم الثلاثاء الموافق (15 \ 4 \ 2015م) بعد التأكد من إكمالهن للمادة العلمية وإبلاغهن بموعد الاختبار قبل عدة أيام من تطبيقه، ومن خلال إشراف الباحثة على التطبيق لاحظت أن تعليمات الإجابة وفقرات الاختبار كانت واضحة من خلال قلة استفسار الطالبات عن كيفية الإجابة، وكان متوسط الزمن لإجابة الطالبات (41) دقيقة تم حسابه من خلال جمع الأزمنة التي استغرقتها الطالبات في الإجابة وقد اسفرت النتائج عن الاتي:

1 - قامت الباحثة بحساب الزمن المستغرق للإجابة على فقرات الاختبار وذلك برصد زمن انتهاء أول طالبة من الإجابة على الاختبار وأخر طالبة وقسمة حاصل الجمع على عددهن ثم حساب متوسط الزمن وقد كان على النحو الآتي:

حاصل جمع زمن اجابة الطالبة الاولى + الطالبة الثانية +الى الطالبة الاخيرة

الزمن الكلي = _____

عدد هن

المدة = 1643 | 40 = 41 دقيقة.

ب- العينة الاستطلاعية الثانية: The second exploratory experiment

ولمعرفة مدى صعوبة أو سهولة كل فقرة، وقدرتها التمييزية في معرفة الفروق الفردية للصفة المراد قياسها، وفاعلية بدائلها، وحساب معامل الثبات للاختبار، وبعد التأكد من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته والزمن المستغرق للإجابة طُبّق الاختبار مرة ثانية على عينة مماثلة لعينة البحث الأساسية مؤلفة من (100) طالبة من مدرسة متوسطة (السيادة للبنات) يوم الأربعاء الموافق (2015/4/16)م، وتم إبلاغ الطالبات بموعد تطبيق الاختبار قبل عدة أيام من تطبيقه وأشرفت الباحثة بالتعاون مع مدرسة المادة على التطبيق.

أ- معامل صعوبة الفقرات: **Item Difficulty Coefficient** : وقد طبقت الباحثة قانون معامل الصعوبة على كل فقرة من الفقرات الاختبارية ووجدت إن قيمتها تراوحت بين (0,25 - 0,79) ويرى بلوم إن الفقرات الاختبارية تعد صالحة من ناحية الصعوبة إذا تراوح معامل صعوبتها بين (0,20-0,80)، (الهاشمي، 2013: 114).

ب - معامل تمييز الفقرات: **IteDiscrimination Factor** : وقد تم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار فوجدت إن قيم الفقرات تراوحت بين (22،-.،74-،)، ويرى الهاشمي (2013) أن الفقرة التي يزيد معامل تمييزها عن (0,22) فأكثر تعد فقرة مقبولة ومميزة (الهاشمي، 2013: 114). وبذلك فإن جميع فقرات الاختبار تعد صالحة من حيث معامل التمييز .

ج. فاعلية البدائل الخاطئة(المموهات): **Effectiveness Of Distraction** استخرجت الباحثة فاعلية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار، وكانت نتائج تطبيق معادلة فاعلية البدائل الخاطئة سالبة لجميع فقرات اختبار اكتساب المفاهيم الإحيائية، وهذا يعني إن البدائل الخاطئة قد جذبت إليها عدد من طالبات المجموعة الدنيا اكبر من المجموعة العليا وهذا يدل على فاعليتها وبناءً على ذلك تقرر إبقاء البدائل كما هي دون إجراء أى تغيير.

ح. **ثبات الاختبار: Test Reliability** : إن ثبات الاختبار يعني أن الاختبار موثوق به ويعتمد عليه، فلو كررنا مرات الاختبار على شخص او مجموعة اشخاص فأننا نحصل على نفس النتائج (ربيع، 2009: 110). وتحققت الباحثة من ثبات الاختبار بطريقتين هما:

1. **طريقة التجزئة النصفية: Split Half Method:** ولحساب الثبات بهذه الطريقة اعتمدت الباحثة تقسيم الدرجات على مجموعتين إحداهما تمثل درجات الفقرات الفردية والأخرى تمثل درجات الفقرات الزوجية، وحُسِبَ الثبات باستعمال معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات نصفي الاختبار فبلغ (0,67)، ثم صحح بمعادلة سبيرمان - براون (sperman-Brown) فبلغ معامل ثبات الاختبار (0,80)، وهو معامل ثبات جيد وقيمته مقبولة من وجهة نظر المختصين، إذ تشير البحوث في مجال القياس والتقويم إلى أن الاختبار يكون ثابتاً، إذا كانت قيمة ثباته (0,70) فأكثر (علام، 2009: 543).

2- طريقة (كيودر - ريتشاردسون - 20 (20) - Kuder - Richardson): وهذه المعادلة تطبق في الاختبارات التي تكون درجة الإجابة عن الفقرة إما صحيحة فتأخذ درجة واحدة أو خاطئة فتأخذ صفراً وهذه المعادلة مصممة لاستخراج

الاتساق الداخلي للاختبارات (الجلبي، 2005: 139-140) وبتطبيق المعادلة بلغ معامل الثبات (0,84) وهو معامل ثبات جيد جدا.

*إجراءات تطبيق التجربة Application Procedures of the Experiment

بعدان تحققت الباحثة من التكافؤ بين المجموعتين قبل تطبيق التجربة قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

1. تم الاتفاق مع مديرة متوسطة السيادة على أن تتولى الباحثة تدريس مادة علم الأحياء بنفسها للصف الثاني المتوسط حسب كتاب تسهيل المهمة الصادر من المديرية العامة للتربية في محافظة بابل ملحق (4).
2. باشرت الباحثة في المدرسة يوم الاربعاء الموافق (2015/2/18)م، ولكنها باشرت في تطبيق التجربة في يوم الاحد الموافق (2015/2/22)م حيث عمدت إلى تدريس المجموعة التجريبية على وفق (انموذج الفورمات (4MAT)، والمجموعة الضابطة على وفق الطريقة التقليدية وبواقع حصتان أسبوعاً لكل مجموعة، وكان تدريس مجموعتي البحث في النصف الثاني من العام الدراسي (2014-2015)م، وانتهت التجربة في يوم الاربعاء الموافق (2015/4/22)م.
3. طبقت الباحثة الخطط التدريسية المعدة على وفق (انموذج الفورمات (4MAT)، على طالبات المجموعة التجريبية، كما في الملحق (16- أ) الذي يعرض نموذج من تلك الخطط.
4. بعد الانتهاء من تدريس مفردات المادة التدريسية المحددة، تم إخبار طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة قبل عدة أيام من إجراء الاختبار، بأن هناك اختباراً سيجري لهن في الفصول الثلاثة الأخيرة (السابع، الثامن، التاسع)، التي تم دراستها، وتم تطبيق اختبار اكتساب المفاهيم الإحيائية على مجموعتي البحث في يوم الأربعاء الموافق (2015 /4/22)م، وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبار صححت الباحثة أوراق الإجابات، وبذلك تم الحصول على درجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في اختبار اكتساب المفاهيم الإحيائية ملحق (17 - د).
5. بعد مرور أسبوعين من تطبيق اختبار اكتساب المفاهيم الإحيائية طبقت الباحثة الاختبار نفسه مرة أخرى على عينة البحث نفسها وذلك في يوم الاربعاء الموافق (2015 /5/6)م لمعرفة مدى استبقاء المفاهيم الإحيائية لديهن من دون إخبارهن بموعد إجراء الاختبار، وبذلك تم الحصول على درجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في اختبار استبقاء المفاهيم الإحيائية ملحق (23).

ثامناً: الوسائل الإحصائية Statistical Tools

استعملت الباحثة في اجراءات البحث وتحليل النتائج ومنها:

1 - الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين:

استخدمه الباحث لغرض التكافؤ بين مجموعتي البحث في (الذكاء، والمعرفة السابقة، والتحصيل السابق) في التحقق من صحة فرضيتا البحث في الاكتساب والاستبقاء.

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} + \frac{(n_1 - 1)s_1^2 + (n_2 - 1)s_2^2}{n_1 + n_2 - 2}}}$$

إذ إن:

س1:الوسط الحسابي للفئة الأولى

س2:الوسط الحسابي للفئة الثانية

ع1: تباين المجموعة الأولى

ع2: تباين المجموعة الثانية

ن1: عدد أفراد العينة الأولى

ن2: عدد أفراد العينة الثانية (سليم، 2006: 202).

تم تحليل النتائج ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج (Microsoft Excel – 2010)

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

أولاً: عرض النتائج Presentation Of The Results

1. نتائج الاكتساب:

أ. للتحقق من صحة هذه الفرضية عَمَدَت الباحثة إلى حساب المتوسط الحسابي والقيمة التائية باستخدام الاختبار التائي (t-Test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية يساوي (42,45)، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة يساوي (37,80)، وأن القيمة التائية المحسوبة بلغت (2,59) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,98) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (81).

ب- لبيان حجم الأثر (مدى الفاعلية) للمتغير المستقل في المتغير التابع استخدمت الباحثة معادلة مربع (آيتا) في استخراج حجم الأثر (d) للمتغير المستقل في المتغير التابع وباستخراج قيمة (d) التي تعكس مقدار حجم الأثر والبالغ (0,52) وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم الأثر وبمقدار متوسط لمتغير التدريس بأنموذج الفورمات في اكتساب المفاهيم الاحيائية وفق التدرج الذي وضعه كوهين Cohen (1988) (kiess, 1996: 164)

2. نتائج الاستبقاء:

أ- للتحقق من صحة الفرضية الصفريّة الثانية عَمَدَت الباحثة إلى حساب المتوسط الحسابي والقيمة التائية باستخدام الاختبار التائي (t-Test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية يساوي (40,14)، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة يساوي (36,34)، وأن القيمة التائية المحسوبة بلغت (2,14) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,98) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (81).

ب- يتم حساب قيمة حجم الأثر (d) التي تعكس مقدار حجم التأثير للمجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الاحتفاظ. وباستخراج مقدار حجم الأثر والبالغ (0,36)، وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم التأثير وبمقدار متوسط لمتغير التدريس بأنموذج الفورمات في استبقاء المفاهيم الاحيائية بينما بلغ حجم الأثر للطريقة التقليدية (0,22) وهو مقدار تأثير منخفض للطريقة التقليدية في متغير الاكتساب (kiess, 1996: 164).

ثانياً: تفسير النتائج: Explanation Of The Results

1- يمكن ان يعزى تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة لسبب او اكثر من سبب، منها:

أ- ملائمة أنموذج الفورمات في اكتساب المفاهيم الاحيائية وأن التدريس على وفق هذا الأنموذج يجعل الطالب محور العملية التعليمية كما يجعله بدور إيجابي وفعال ونشط ويشد من انتباهه كما يعمل على زيادة فاعليته في المشاركة في الدرس وإثارة دافعيته كما يساعد على تنظيم الأفكار واكتساب المادة بصورة أفضل.

ب- إنّ خطوات أنموذج الفورمات تتماشى مع الاتجاهات الحديثة في تدريس مادة علم الأحياء وهذه الخطوات جاءت بصورة متسلسلة ومتكاملة ومتراصة فيما بينها حيث تؤدي كل خطوة دوراً معيناً تمهيداً للخطوة التي تليها مما يساعد على تنظيم المادة واكتسابها بشكل أفضل من الطريقة الاعتيادية في التدريس.

ثالثاً: الاستنتاجات Conclusions

في ضوء نتائج البحث الحالي توصلت الباحثة الى مجموعة من الاستنتاجات تمثلت فيما يأتي:

- 1- فاعلية التدريس بأنموذج الفورمات (4MAT) في زيادة الاكتساب مقارنةً بالطريقة التقليدية.
- 2- فاعلية التدريس بأنموذج الفورمات (4MAT) () في استبقاء المعلومات مقارنةً بالطريقة التقليدية.
- 3- التدريس على وفق انموذج الفورمات ((4MA جعل الطلاب أكثر تشوقاً وتفاعلاً مع مادة علم الأحياء من التدريس بالطريقة التقليدية.

رابعاً: التوصيات Recommendations

في ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بما يأتي:

- 1- التأكيد على استخدام أنموذج الفورمات من قبل مدرسي ومدرسات علم الأحياء في تدريس المفاهيم الأحيائية لأجل اكتسابها واستبقائها من خلال إقامة دورات تدريبية لمدرسي ومدرسات مادة علم الأحياء تتضمن كيفية استخدام أنموذج الفورمات.
- 2- تركيز مدرسي ومدرسات مادة علم الأحياء على البنية المعرفية للطلاب وقدرتهم على ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة.

خامساً: المقترحات Suggestions

استكمالاً للبحث الحالي تقترح الباحثة ما يلي:

- 1- إجراء دراسة مماثلة لما قامت به الباحثة في مراحل دراسية أخرى ولكلا الجنسين.
- 2- إجراء دراسات أخرى حول استخدام انموذج الفورمات في التدريس في متغيرات أخرى مثل (التحصيل، الاستطلاع العلمي، التفكير العلمي، الذكاءات المتعددة، التفكير الناقد).
- 3- إجراء دراسة مقارنة لأنموذج الفورمات مع نماذج تدريسية للتعرف على أفضليتها في تدريس مادة علم الأحياء.

المصادر العربية Arabic References

1. إبراهيم، فاضل خليل، (2003): فاعلية استخدام بعض استراتيجيات مساعدات التذكر بالأسلوب الترابطي في تحصيل المعرفة التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلبة الصف الاول المتوسط، مجلة البحوث التربوية، ع23، قطر.
2. إبراهيم، مجدي عزيز، (1997): استراتيجيات التعليم واساليب التعلم، مكتبة انجلو المصرية، القاهرة.
3. إبراهيم، ليلى محمد وفا عبد الرحمن (2009): اساليب تدريس العلوم للصفوف الاربعة الاولى (النظرية والتطبيق)، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
4. أبو رغيف، ابو الفضل عقيل جبر، (2012): اثر انموذج كارين في اكتساب المفاهيم الاحيائية واستبقائها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الاساسية، الجامعة المستنصرية.
5. أبو نبعة، عبد الله مطر، (2003): استراتيجيات التعلم دليل نحو تدريس افضل، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت.
6. الأعرجي، هبة موسى حتوتوش، (2009): اثر استخدام استراتيجيتي الاحداث المتناقضة والاسئلة التعليمية في اكتساب المفاهيم الاحيائية لدى طالبات الصف الاول المتوسط في مادة العلوم العامة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بابل، كلية التربية الاساسية.
7. ألبلي، سوسن شاكر، (2005): اساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، مؤسسة علاء الدين، دمشق.
8. أجميلي، مؤيد حامد جاسم، (2013): اساليب التفكير واساليب التعلم لدى طالبة الجامعات العراقية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الصرفة، بغداد.

9. أخرسات، سمير عبد سالم وسلامة، عادل ابو العز وصوافطة، وليد عبد الكريم وقطيط، غسان يوسف، (2009): طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة، ط1، دار الثقافة، عمان.
10. الخفاجي، ابتسام جعفر جواد الخفاجي، (2011): اثر استخدام انموذج مكارثي وميرل - تينسون في اكتساب المفاهيم الاحيائية واستبقائها لدى طالبات الصف الاول المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الاساسية، جامعة بابل.
11. ألدسوقي، عبد ابو المعاطي، (2008): الخبرة الفرنسية في تعليم وتعلم العلوم وتطبيقاتها في بعض الدول العربية والاجنبية، القاهرة.
12. ألتناوي، عفت مصطفى، (2009): التدريس الفعال وتخطيطه - مهاراته، استراتيجيات - تقويمه، دار المسيرة، عمان.
13. ألعزاوي، ازهار قاسم محمد امين، (2010): اثر انموذجي مكارثي ورايجلوث في اكتساب المفاهيم العلمية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى طلاب الصف الاول المتوسط، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - ابن رشد، جامعة بغداد.
14. ألعفيف، سميا احمد، (2013): تنمية مهارات النقد والتذوق الادبي وفق توجيهات النظرية البنائية، ط1، مكتبة المجتمع العربي، عمان.
15. أقرارعة، احمد عودة، (2013): تصميم التدريس رؤية تطبيقية، دار الشروق، عمان.
16. ألكبيسي، عبد الواحد، (2007): القياس والتقويم، ط1، دار جرير، عمان.
17. ألكيلاني، عبد الله، والشريفين، نضال كمال، (2005): مدخل الى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية: اساسياته، مناهجه، تصاميمه، اساليبه الاحصائية، ط1، دار المسيرة، عمان.
18. ألمانزل، عبد الله فلاح والعنوم، عدنان يوسف، (2010): مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، ط1، اثراء للنشر والتوزيع، عمان.
19. ألتناشف، سلمى زكي، (2009): المفاهيم العلمية وطرائق التدريس، ط1، دار المناهج، عمان.
20. ألتهاشمي، علي ربيع، (2013): الانشطة الصفية والمناهج العلمية، ط1، دار غيداء، القاهرة.
21. جامل، عبد الرحمن وابو زيد، عبد الباقي وشبر، خليل ابراهيم، (2006): اساسيات التدريس، دار المناهج، عمان.
22. دروزه، افنان نظير، (1995): اساسيات في علم النفس التربوي استراتيجيات الادراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم، مطبعة الحرية التجارية، نابلس.
23. ربيع، محمد شحاته، (2009): قياس الشخصية، دار المسيرة، عمان.
24. زيتون، حسن حسين، (2001): تصميم التدريس رؤية منظومية، عالم الكتاب، القاهرة.
25. سليم، صلاح فؤاد، (2006): التقويم النفسي، ط1، مكتبة العربي، عمان.
26. سليم بيك، سجا محمد علي مصطفى، (2014): اثر مخططات التعارض المعرفي في اكتساب المفاهيم الاحيائية واستبقائها لدى طالبات الصف الخامس العلمي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الاساسية، جامعة بابل.
27. عبد الرحمن، انور حسين وزنكنة، عدنان حقي شهاب، (2008): الاسس التصورية والنظرية في مناهج العلوم الانسانية والتطبيقية، ط1، المكتبة الوطنية، بغداد.
28. عطية، محسن علي، (2009): تقويم اداء مدرسي اللغة العربية، ط1، دار صفاء، عمان.
29. عطية، محسن علي، (2015): البنائية وتطبيقاتها استراتيجيات تدريس حديثة، ط1، دار المنهجية، عمان.
30. علام، صلاح الدين محمود، (2009): القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط2، دار المسيرة، عمان.
31. علي، محمد السيد، (2007): التربية العلمية وتدريس العلوم، ط2، دار المسيرة، عمان.

32. عياش، امال وزهران، امل، (2012): اثر استخدام انموذج الفورمات (4MAT) على تحصيل طالبات الصف السادس الاساسي في مادة العلوم والاتجاهات نحوها، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية - المجلد الاول -ع(4)- تشرين الاول 2013.
33. فريحات، رائد، (2007): دراسة تحليلية للوحدة الثامنة من محتوى كتاب العلوم للصف الثامن الاساسي المقرر في فلسطين حسب معايير انموذج الفورمات، كلية فلسطين، التقنية للبنات، رام الله، فلسطين.
34. قطامي، يوسف وابو جابر، ماجد وقطامي، نايفة،(2005): نظريات التعلم والتعليم، دار الفكر، عمان.
35. قنديلجي، عامر ابراهيم،(2008): البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والالكترونية، اليازوري، عمان.
36. ملحم، سامي محمد، (2002): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط2، دار المسيرة، عمان.
37. ميرل وتينسون، (2010): تدريس المفاهيم نموذج تصميم تعليمي، ترجمة: محمد حمد الطيطي، ط1، دار الامل، اردن.
38. نخبة من المتخصصين، (2008): طرائق التدريس والتدريب العامة، القاهرة.

ثانياً: المصادر الالكترونية Electronic References

- 41- ابو سليمان، نبيل، (2009): (التعلم باستخدام جانبي الدماغ)، ط1 الموقع
File: || H: Shamaa, 12|5| 2009
- 42- المحيسن، ابراهيم بن عبد الله، (2009): انماط التعلم وجانبي الدماغ الموقع
File: ||H: Shamaa, 12|5| 2009

المصادر الأجنبية English References

- 43-Bowers,Patricia Shane.(1987):The effect of the 4mat system on achievement and attitudes in science dissertation university of North Carolina at Chapel Hill, ERIC. FD29660.
- 44-Kiess ،H.O. (1996): **statistical concepts for Behavioral science**. London ،Sidney ،Toronto ، Allyn and Bacon.

اثر استعمال برنامج تدريبي في تنمية مهارات الخرائط الجغرافية في التحصيل والاستبقاء لدى طلبة اقسام الجغرافية في الجامعات العراقية في مادة الخرائط الجغرافية

م. كريم عبيس ابو حليل

جامعة البصرة/ كلية التربية للعلوم الانسانية

Assessing the Effect of Using A Practice Program in Developing Geographical Mapping Skills in the Achievement of the Departments of Geography Students in Iraqi Universities Lect. Kareem Obais

College of Education for Human Sciences/ University of Al-Basra

Abstract

The present study aims at assessing the effect of using a practice program in developing geographical mapping skills in the achievement of the departments of geography students in Iraqi universities.

هدف البحث

يهدف الى معرفة اثر استعمال برنامج تدريبي في تنمية مهارات الخرائط الجغرافية في التحصيل والاستبقاء لدى طلبة اقسام الجغرافية في الجامعات، ولتحقيق هدف البحث صاغ الباحث الفرضيتين الصفرتين الاتيتين:

1-لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الخرائط الجغرافية باستعمال البرنامج التدريبي ومتوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية.

2-لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في متوسط درجات استبقاء مهارات الخرائط الجغرافية لدى طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الخرائط الجغرافية باستعمال البرنامج التدريبي ومتوسط درجات استبقاء مهارات الخرائط الجغرافية لدى طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية.

ولتحقيق هدف البحث الحالي وفرضياته، اختار الباحث التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي واقتصرت عينة البحث الحالي على طلبة المرحلة الرابعة في قسم الجغرافية كلية التربية جامعة المثنى للعام الدراسي (2013- 2014) وموضوعات مفردات مادة الخرائط الجغرافية المقررة لهذه المرحلة وتضمنت (موضوعات كتاب علم الخرائط الجغرافية للمؤلف فليجة واخرون 1985).

تكونت عينة البحث الحالي من (80) طالبا وطالبة لكلا المجموعتين، اختار الباحث المجموعتين عشوائياً، فجاءت شعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة التي تدرس المادة بالطريقة التقليدية، وشعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس المادة نفسها بطريقة البرنامج التدريبي، كافأ الباحث بين المجموعتين باستعمال (الاختبار التائي) (T-test) ومربع كأي في متغيرات العمر الزمني والمعلومات السابقة عن المناهج وكذلك في التحصيل الدراسي ومهنة الوالدين وقد أظهرت المعالجات الاحصائية، انه لا توجد فروق ذو دلالة احصائية في هذه المتغيرات بين المجموعتين وفي المحصلة توصل الباحث الى عدد من النتائج والاستنتاجات واختتم بحثه ببعض التوصيات.

الفصل الاول: التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

تساعد المواد الاجتماعية بما تمتلكه من طبيعة إنسانية وإمكانات علمية متعددة في إعداد جيل من الناشئة. ليكونوا أفراداً مثقفين وفاعلين في المجتمع الذي يعيشون فيه وتعريفهم بالتطورات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وحقائق هذه التطورات التي تفرز بينات حضارية مختلفة (السكران، 2000، ص22). والجغرافية أحد المواد الاجتماعية التي لها اسهامات فعالة ومؤثرة. في بناء أبعاد الشخصية للمتعلمين من خلال دراستها لعناصر ومكونات شخصية الإنسان ونشاطه وعلاقته بالبيئة التي يعيش فيها وتفاعله معها متأثراً ومؤثراً فيها كما تهتم بدراسة البيئة والحفاظ عليها. والخرائط الجغرافية من المعارف الإنسانية التي أسهمت في تطوير اغلب الأمم قديماً وحديثاً. كونها تهتم بدراسة الظواهر الطبيعية والبشرية على وجه الأرض. كما تسهم في إدراك العلاقة التي تربط تلك الظواهر (الطبيعية والبشرية) فضلاً عن اسهامها في تحقيق عدد من الأهداف التربوية التي تتمثل في تنمية قدرات المتعلمين على إبراز أهمية اكتساب المهارات الجغرافية لدى المتعلمين وفهم المصطلحات وتنمية اكتساب الاتجاهات والقيم والأنماط السلوكية المرغوب فيها والتي تسعى التربية الى تطويرها لدى الطلبة من خلال نقل المعلومات والمعارف والاكتشافات والابتكارات عبر وسائل الاتصال الحديثة ووسائل النشر السريع لتعديل سلوك المتعلمين وتطويره (توق، 1984، ص24-35) لذلك تعتبر عملية التمكن من المهارات امر ضروري ومطلب من متطلبات الاعداد المهني للتدريس الجيد لاسيما تدريس المفردات الخاصة بمهارات الخرائط الجغرافية والتي تعتبر وسيلة مناسبة للتعرف على الاشكال والمواقع والاتجاهات للظواهر الجغرافية بنوعها الطبيعي والبشري مع ربط اماكن تلك الظواهر بزمن تكوينها ووقوعها، لذلك تشكل مهارات رسم وقراءة وتفسير الخرائط الجغرافية مرتكزاً لمشكلة الدراسة قائمة على عدة مبررات تتضمن ما يأتي:

1- ان تدريس الخرائط الجغرافية على وجه الخصوص والموا الجغرافية بصفة عامة يتم بطريقة تقليدية قائمة على الالقاء من خلال التسميع وهذه الطريقة غير فعالة لأنها تشكل فجوة بين ما يستوعبه عقل الطالب والمادة المعطاة مما يقلل من تحصيله الاكاديمي.

2- قلة التفاعل بين الطلبة والتدريسين ولاسيما في دروس الخرائط الجغرافية وذلك من جراء عدم استخدامها في التدريس وهذا ما لمسها الباحث من شكاوي الطلبة من جفاف المادة وشعورهم بالملل اتجاهها.

3- يلحظ الباحث ان تدريس المواد الجغرافية في مؤسساتنا التربوية يكاد يكون نظرياً بحتاً بسبب اعتمادها الاساليب التدريسية التقليدية التي لا تؤلف بين فكر المتعلم وواقعه العملي ومن ثم عدم كفايتها في التحصيل في اكتساب المهارات الضرورية للتعامل مع المواد الجغرافية، الامر الذي دفع التربويين في كثير من دول العالم الى القيام بفحص نقدي شامل للنظم التربوية وصياغتها على اسس جديدة بالشكل الذي يجعل من المدرس قادراً على ان يحدد المهارات التي ينبغي ان يكتسبها الطلبة في دراستهم لمختلف المواد (العراق، 1984، ص 25)

أهمية البحث:

إن مسؤولية التربية في المجتمع المتحضر اعداد جيل لعالم متغير يحمل سلوكيات مرغوبة تتسم بقيم وعادات مستمدة من التراث الثقافي لهذا الجيل، من هنا يجد التربويون انفسهم في بحث دائم عن ايجاد تعليم فاعل وهذا ما تهدف الى تحقيقه التربية، إذ انها تعاني من صعوبات جمة في تحقيق وايجاد تربية عصرية قادرة على مواكبة التقدم الحاصل مع المشاركة الفعالة في صنع ذلك التقدم ومن ثم ايجاد طلبه صناعات ورواداً ومشاركين فاعلين في التقدم التقني الهائل الذي يشهده عالمنا اليوم وعليه ادركت الدول المتقدمة اهمية ذلك فسعت جاهدة الى توليد نظم تربوية جديدة تتفق واهداف التقدم العلمي والتكنولوجي، فأحدثت تغيرات جذرية وجوهرية في بيئة التربية وأطارها التقليدي ومناهجها وطرقها وادارتها (الزويبي، 1981م، ص12)، ويمثل المنهج عنصر اساسي من عناصر التعليم ومرآة عاكسة لظروف المجتمع الذي تخدمه وتحقق أغراضه واحتياجاته الاقتصادية

والاجتماعية بقدر ما يصيب ذلك المجتمع من تغيرات في تلك المجالات من هنا برزت الحاجة الى طرائق واساليب تسعى الى توجيه المنهج بما يخدم المؤسسات التعليمية وخاصة (المدرسية) وهذا يتم من خلال توظيف الطريقة الناجحة التي يتوصل بها المدرس والطالب معاً الى غايتهم المتمثلة بالأهداف الموضوعية لموضوع المدرس وهي تتكون من الاجراءات والممارسات والانشطة العلمية التي يقوم بها المدرس داخل الصف لغرض توصيل المعلومات والحقائق والمفاهيم للمتعلمين (جامل، 2000، ص117). وفي ضوء اهمية المهارات الجغرافية اهتمت المؤسسات التربوية بوضع المشروعات والبرامج لتنمية المهارات لغرض اثراء المواقف التعليمية وجعلها مشوقة بما يثير تشجيع الطالب على التفكير اذ ركزت بعض هذه المشاريع والبرامج على استعمال اساليب تدريب الطلبة على مهارات التعلم بالاكتشاف ومهارات تعرف مصادر المعلومات وتصنيفها والحكم عليها (اللقاني، 1979، 117-120). ويرى الباحث ان ارتقاء التعليم وجودته يرجعان الى ارتقاء الطريقة وجودتها او الى الاسلوب التدريسي الذي اوصل المدرس وطلبته الى غايتهم المنشودة باقل جهد ووقت فضلاً عن أيقاظ ميول الطلبة واتجاهاتها مع دفعهم الى الفعل الايجابي والمشاركة الفاعلة في الدرس، لذلك تعتبر عملية تنمية المهارات الجغرافية امر ضروري في تحقيق الأهداف التربوية في المرحلة الجامعية لأنها تعد من المراحل المهمة في أعداد المتعلم الذي يمثل أهم أهداف كليات التربية والمتعلم في قسم الجغرافية هو احد المتعلمين في كليات التربية فلزاماً على معديه أن ينهضوا بشكل واضح على ابراز دور المهارات في التدريس وضرورة وجودها لغرض ايجاد تعلم افضل وخاصة تلك المهارات المتصل (برسم وقراءة الخريطة وتفسيرها مع مهارات تحديد الموقع الجغرافي وتحديد مواقع الرصد بالإضافة الى مهارة تصغير الخريطة وتكبيرها فضلاً عن مهارة تحديد انواع مساقط الخرائط الجغرافية.

ثالثاً: هدف البحث:

يهدف البحث الحالي الى التعرف على اثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الخرائط الجغرافية واستبقائها لدى طلبة اقسام الجغرافية في الجامعات العراقية في مادة الخرائط الجغرافية.

فرضيتي البحث:

- 1- لا توجد فروق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تتعرض للبرنامج التدريبي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية في تحصيل مهارات الخرائط الجغرافية
 - 2- لا توجد فروق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تتعرض للبرنامج التدريبي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية في استبقاء مهارات الخرائط الجغرافية
- رابعاً: حدود البحث تقتصر حدود البحث الحالي على ما يأتي: -

طلبة المرحلة الرابعة / الدراسة الجامعية / اقسام الجغرافية/كليات التربية / الجامعات العراقية في منطقة الفرات الاوسط / العام الدراسي/ (2013_2014)

خامساً: - تحديد المصطلحات.

اولاً/ البرنامج:..program

1. عرفه (الفرا 1989) على انها تعني مجموع الخبرات التي صممت لغرض التدريب ويتم استخدامها لتطوير اداء المتعلمين في موضوع محدد وتشمل على الاهمية والاهداف والمحتوى والانشطة التعليمية والقراءات والمراجع والتقييم بأنواعه فضلاً عن التوجيهات التي توضح طرق الاستعمال وكيفية الانتقال من وحدة الى اخرى وفقاً لما يتضمنه دليل الوحدة (الفرا، 1989، ص43).

2. عرفه (Lindsey.1973) (بانه مجموع الانشطة المنظمة والتي يتم التخطيط لها) (Lindsey, 1973, p.80).

التعريف الاجرائي للبرنامج: عرف الباحث البرنامج اجرائياً: بأنه مجموعة الأنشطة والاجراءات العلمية العملية التي تهدف الى تطوير مهارات الخرائط الجغرافية لدى طلبة المرحلة الرابعة / قسم الجغرافية / كلية التربية في مادة الخرائط الجغرافية وتمييزها.

ثانياً/ التنمية: (Development)

1. عرفها (محي الدين 1978). بأنها ليست عملية انتقاء حضاري ولكنها تغيير جوهري لأنماط الحياة التقليدية وان لها ثمناً اجتماعياً يتناول تغيير الاتجاهات نحو القيم الموروثة واعتناق اهداف ووسائل جديدة (محي الدين، 1978، ص17)
 2. عرفها (الجوفي 2002) انه (التغيير المرغوب فيه والذي يمكن التحكم به) (الجوفي، 2002، ص 21).
- التعريف الاجرائي للتنمية: عرفها الباحث اجرائياً بأنها عملية مخطط لها لغرض تطوير وتحسين المهارات الجغرافية لطلبة المرحلة الرابعة / قسم الجغرافية / في كلية التربية / الدراسة الجامعية بعد استنفار الامكانيات المادية والمعنوية لتنميتها.

ثالثاً/مهارات الخرائط: Maps skill

- أ. المهارة: (skill) عرفها سعادة (بأنها القدرة على انجاز عمل بسرعة واتقان لمرات متتالية- (سعادة، 1997. ص 104).
 - 2 عرفها (skill 1970) (بأنها القدرة على ان تصبح مديراً ومؤهلاً لتأدية مهمة او مهمات) (skill, 1970, p139).
 - ب. الخرائط: (Maps) 1- عرفها فليجة وعبدالله (بأنها صورة توضيحية لمظاهر سطح الارض الطبيعية والبشرية ممثلة على لوحة مستوية بمقياس رسم معين) (فليجة وعبدالله، 1985. ص103).
 - 2= عرفها بريستون (Breston, 1967) (بأنها عبارة عن رسم ذات قياسات معينة لسطح الارض او جزءاً منه) (Breston, 1967, p:228).
- التعريف الاجرائي لمهارات الخرائط: عرفها الباحث اجرائياً (بأنها قدرة طلبة المرحلة الرابعة في قسم الجغرافية / كلية التربية والذين يمثلون عينة البحث على الاداء المنظم لرسم وقراءة وتفسير الخرائط الجغرافية وتوزيع الظواهر عليها ثم تحديد الاتجاهات والمواقع مع رسم تلك الخرائط مع تصغيرها وتكبيرها وفقاً لمقياس رسم معين.
- رابعا/ الجغرافية: 1 - عرفها (كاتوت، 2009) بأنها " العلم الذي يدرس الظواهر الطبيعية والبشرية والبيولوجية والإنسانية الموجودة على سطح الأرض (كاتوت، 2009، ص169)
- 2- عرفه بلي (Bailly 1991): بأنها هي المعرفة والطرائق التي تسجل بها المجتمعات والناس بالصور خبراتها عن البيئة" (p,21, Bailly, 1991,
- التعريف الاجرائي للجغرافية: -عرفها الباحثان اجرائياً لأغراض البحث الحالي (بأنها مجموعة من الحقائق والمعلومات والمبادئ والمهارات التي تضمنتها كتب الجغرافية في المرحلة الجامعية والمرتبطة بالخرائط الجغرافية. على الخريطة، تحليل عناصر الخريطة)

سادساً/ الاستبقاء Retention:

1. عرفه (صالح 1972) (بأنه القدرة على استرجاع المعلومات او الاحداث الماضية التي سبقت وان مرت بخبرة الانسان) (صالح، 1972، ص496).
2. عرفه (رزوق 1977) (بأنه الاثر الذي يتبقى من المعلومات بعد التجربة والخبرة) (رزوق. 1977، ص13).
3. عرفه (Dececco 1974) (بأنه ما تبقى من المعلومات لدى الفرد مقارنة بالمعلومات الاصلية التي تعلمها) (Dececco, 1974, p;11).

التعريف الاجرائي للاستبقاء:

عرفه الباحث اجرائياً (بانه هو كل ما يتبقى من معلومات عن مادة الخرائط الجغرافية لدى عينة البحث ممثلة بالدرجات التي يحصلون عليها بعد اعادة تطبيق الاختبار التحصيلي

سادساً/ مادة الخرائط الجغرافية (Geography):

1 - عرفها المسعودي (بانها عبارة عن رسم تخطيطي يمثل سطح الارض كله او جزء منه بحيث يتم فيه توضيح الحجم النسبي والموقع لذلك الجزء بناءً على استعمال مقياس رسم معين مما يساعد على توضيح الظواهر الجغرافية المتعددة للمنطقة الجغرافية المرسومة) (المسعودي، 2013، ص147).

2-عرفها كيتاس (Keates)- بانها صورة تخطيطية ومعلومات منظمة تحمل وسائل ورموز التخطيط التي تلاحظ من المستخدم (keates,2012,p H)

الفصل الثاني الدراسات السابقة

اعتمد الباحث على عدد من الدراسات السابقة التي تتناسب ومتغيرات بحثه وعلى النحو الاتي:

اولاً الدراسات التي تناولت تنمية المهارات (التحصيل)

أ- الدراسات العربية:

1- (دراسة الساعدي: 2008): (وهدف الى تقويم مهارات الخرائط الجغرافية لدى طلبة الصف الرابع في اقسام الجغرافية في كليات التربية في محافظة بغداد) من خلال السؤال التالي:

ما مستوى اكتساب طلبة الصف الرابع / اقسام الجغرافية في كليات التربية في محافظة بغداد لمهارات الخرائط الجغرافية ؟
اتبعت الباحثة اجراءات المنهج الوصفي وتكونت عينة البحث التي سحبت عشوائياً من (94) طالب وطالبة تم اعداد اداة البحث التي تتكون من اختبار تحصيلي اخذ له الصدق والثبات ومعامل تمييز وصعوبة الفقرات بعدها تم تطبيقه على عينة البحث ومن ثم استخدمت الباحثة عدد من الوسائل الاحصائية بحسب متطلبات هدف البحث لمعالجة النتائج احصائياً توصلت الباحثة الى تدني مستوى طلبة اقسام الجغرافية في مهارات الخرائط الجغرافية حيث يقل عن المستوى المقبول وان هناك فروق بين الذكور والاناث ولصالح الاناث في مهارات الخرائط الجغرافية (الساعدي، 2008، ص2-3).

2- (دراسة الخاقاني: 2006): هدفت هذه الدراسة الى تقويم المهارات الجغرافية لدى معلمي المرحلة الابتدائية واقتراح برنامج لتنميتها) اجريت هذه الدراسة في جامعة بابل كلية التربية الاساسية اختار الباحث عينة بحثه عشوائياً فبلغت (90) معلم ومعلمة ثم اعد الباحث قائمة بالمهارات بلغت (64) مهارة موزعة على (12 مجال) عرضها على الخبراء للتأكد من صلاحيتها وصدقها وتم حساب ثباتها ومعامل تمييز وصعوبة فقراتها. وافرزت النتائج التالية:

1- ان ممارسة معلمي الجغرافية المرحلة الابتدائية للمهارات الجغرافية كانت جيدة. 2- ان اعلى معدل في استمارة الملاحظة هو مجال المهارات المتصلة بمجال الأحداث الجارية وادناها هو المهارات المتصلة بمجال الأنشطة الصفية وللصفية.

انتهت الدراسة ببعض التوصيات والمقترحات (الخاقاني، 2006، ص 1-2)

ب- الدراسات الاجنبية:

1- دراسة (ماكنينسي: 1993 Mceneancy) (تقويم وتطوير برنامج اعداد المعلمين في جامعة انديانا) أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية بجامعة انديانا واستهدفت تقويم وتطوير برنامج اعداد المعلمين والذي يتكون من ثلاث مراحل، تكونت اداة الدراسة من استبيان تضمن (46) فقرة، تم جمع البيانات من خلال استخدام جهاز الهاتف، واجراء بعض المقابلات مع (201) معلم من المجموع الكلي للمشمولين بالدراسة وعددهم (400) معلم تخرجوا حديثاً من جامعة

انديانا وذلك لتحديد آرائهم نحو كفاءة برنامج اعدادهم فيما يتعلق بجميع جوانب البرنامج بما في ذلك جانب الاعداد المهني، وتم استخدام اسلوب التحليل العاملي في تحليل البيانات. واطهرت نتائج الدراسة ايجابية تقويم الخريجين لبرنامج اعدادهم في الكلية وظهرت اهمية ستة مقررات دراسية حازت على اهتمام افراد العينة وهي (المهارات المهنية، والمعارف المهنية العامة والمعارف المهنية الخاصة، والانسانيات واساسيات التربية، (p.1-85)(Mcneaney 1993).

2-دراسة مايكلي (McCauley،،،،1992): أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية ورمت الى تحديد تأثير برامج مهارات الاستماع في مرحلة دراسية كاملة على مستوى فهم الاستماع وفهم القراءة، المطبق على تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما بحثت هذه الدراسة تأثير اساليب التقويم المستعملة في هذا البرنامج، وتكونت عينة الدراسة من (83) تلميذاً من الصف الرابع، قسمت على مجموعتين الاولى تجريبية، تكونت من (36) تلميذاً والثانية ضابطة تكونت من (47) تلميذاً، وزع التلاميذ على المجموعتين بالطريقة العشوائية، طبق البرنامج على المجموعة التجريبية، وذلك خلال فصل الربيع 1991 م، اختلفت التعليمات الخاصة بعشر نواح ضرورية في الاستماع مدة كل منها (30) دقيقة في الاسبوع. ثم تلتها جلسات للمراجعة في العام الدراسي 1991 - 1992 أما المجموعة الضابطة فلم تدرب على مهارات الاستماع في تلك الحقبة وبعد ذلك قسم التلاميذ على ثلاث مجموعات للأغراض التقويمية وهي: مجموعة مهارات فهم الاستماع فقط - مجموعة مهارات القراءة فقط- مجموعة مهارات الاستماع والقراءة معاً -حَصَرَ التلاميذ الاعمال والواجبات التي تتعلق بالفهم، واستمعوا الى النصوص الخاصة بما حضره التلاميذ، ثم اعطيت لهم مواد من ثمانية عناصر تتعلق بالنصوص موضوع الاختبار استعملت طريقة تحليل التباين لبيان الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة فلم يظهر أي فرق جوهري بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولم يوجد أي تفاعل بين التقويم والتجربة. كما استعمل تحليل التباين المتعدد لتحليل الفروق الجوهرية بين المجموعتين للموازنة بين حالة الفهم في الاستماع والقراءة، ووجد ان هناك فرقاً كبيراً لصالح القراءة.

ثانياً الدراسات التي تناولت الاستبقاء

أ-- الدراسات العربية:

1- دراسة (الخفاجي ١٩٩٦):

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد - كلية التربية (ابن رشد) وهدفت إلى معرفة اثر استخدام أنموذجي برونر وجانيه التعليميين في اكتساب تلاميذ المرحلة الابتدائية للمفاهيم الجغرافية واستبقائها. تكونت عينة الدراسة من (١٠٢) تلميذاً وتلميذة وتم توزيعهم على ثلاث مجاميع (مجموعتين تجريبيتين والثالثة ضابطة) بواقع (٣٤) تلميذاً في كل مجموعة من هذه المجاميع. كافأ الباحث بين المجاميع الثلاث إحصائياً في عدد من المتغيرات كما اعد الباحث اختباراً تحصيلياً بعدياً لقياس اكتساب المفاهيم واستبقائها متكوناً من (٥٠) فقرة من نوع الاختبارات الموضوعية. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج برونر على المجموعة التي درست وفق أنموذج جانيه والمجموعة التي درست وفق الطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم واستبقائها. كما أظهرت الدراسة تفوق المجموعة التي درست وفق أنموذج جانيه على المجموعة التي درست وفق الطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها. لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (الخفاجي، ١٩٩٦، ص ب-ج).

2- دراسة (عبد الجبار 1989):

أجريت الدراسة في العراق، وهدفت الى تعرف أثر المعرفة السابقة للطلبة بالأهداف السلوكية في تحصيلهم الدراسي في مادة الجغرافية واستبقاء المعلومات التي درسوها، بلغت عينة الدراسة (138) طالب وطالبة، ثم اختير عشوائياً (4) شعب من مجموع (49) شعبة في الصف الاول من معهد المعلمين المركزي في بغداد، واختبرت شعبتان مجموعة تجريبية بلغ عددها (69) طالبا وطالبة وشعبتان مجموعة ضابطه بلغ عددها (69) طالبا وطالبة كافأ الباحث بين المجموعتين في عدد من

المتغيرات زودت المجموعة التجريبية بأهداف سلوكية بينما المجموعة الضابطة لم تزود بتلك الأهداف السلوكية كانت مدة التجربة (8) أسابيع ثم طبق الباحث الاختبار التحصيلي الذي تالف من (60) فقرة من نوع الاختبار من متعدد تمثل (60) هدفا سلوكيا على المجموعتين بعد انتهاء التجربة ثم أعيد تطبيق الاختبار ثانية على المجموعتين بعد مرور ثلاثة أسابيع لقياس استبقاء المعلومات وبعد تحليل نتائج الاختبار ومعالجته إحصائياً باستخدام الاختبار التائي (T-Test) أظهرت النتائج ما يأتي:

1. تفوق المجموعة التجريبية (بنين وبنات) على المجموعة الضابطة (بنين - بنات) في الاختبار التحصيلي الذي أجري بعد الانتهاء من دراسة المادة

2. تفوق المجموعة التجريبية (بنين) على المجموعة الضابط (بنين) في الاختبار التحصيل الذي أجري بعد الانتهاء من دراسة المادة مباشرة.

3. تفوق المجموعة التجريبية (بنات) على المجموعة الضابطة (بنات) في الاختبار التحصيلي الذي أجري بعد الانتهاء من دراسة المادة مباشرة.

4. تفوق المجموعة التجريبية (بنين وبنات) على المجموعة الضابطة (بنين بنات) في اختبار قياس استبقاء المعلومات. (عبد الجبار، 1989، ص ر-ش).

ب-الدراسات الأجنبية:

- 1- دراسة لمبكن (Lumpkin,1991): أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية وهدفت الى معرفة اثر تدريس مهارات التفكير الناقد باستخدام منحنى تدريس موجه نحو القدرة على التفكير الناقد والتحصيل والاحتفاظ بمحتوى الدراسات الاجتماعية لدى طلبة الصف الخامس والسادس، بلغت عينة الدراسة من (80) طالبا من طلاب ولاية الباما، قسمت الى مجموعتين تجريبية وضابطة، بواقع (35) طالبا من الصف الخامس و(45) طالبا من الصف السادس درست المجموعة التجريبية مع التركيز على مهارات التفكير الناقد ودرست المجموعة الضابطة الدراسات الاجتماعية بدون التركيز على مهارات التفكير الناقد واستمرت مدة التجربة (5) أسابيع اعد الباحث اختبارين هما اختبار يقيس تحصيل الطلبة، واختبار كورنيل للتفكير الناقد، تم تطبيقه على المجموعتين وقام بتحليل نتائج الاختبارين باستخدام الاختبار التائي (T-Test) إذ أظهرت الدراسة ما يأتي: وجود فروق ذات دلالة احصائية في تحصيل طلاب الصف السادس واحتفاظهم بمحتوى الدراسات الاجتماعية وفي مهارات التفكير الناقد، ولصالح المجموعتين التجريبية، (Lumpkin,1991,p:3644).

- 2- دراسة بيجر: (Pitcher 1986) موازنة لثلاثة أنواع من التغذية الراجعة خلال مدة التدريس في اكتساب معرفة الوقت واستبقائها أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية في جامعة أريزونا، ورمت الى معرفة تأثير ثلاثة مستويات للتغذية الراجعة في اكتساب مهارة معرفة الوقت واستبقائها، تكونت عينة البحث من (60) طالباً قسمت على ثلاث مجموعات كل مجموعة مكونة من (20) طالباً تلقت نوعاً من أنواع التغذية الراجعة كالاتي:

المجموعة التجريبية الأولى تخضع لتغذية فورية بعد كل استجابة في حبن المجموعة التجريبية الثانية تخضع لتغذية راجعة بعد انتهاء الدرس. أما المجموعة التجريبية الثالثة تخضع لتغذية راجعة مؤجلة بعد (24) ساعة، وخضع الطلاب لأنواع التغذية الراجعة في الجزء العلمي من كل درس باستخدام الحاسوب (الكومبيوتر ذي الأقراص)، واستخدم الباحث اختباراً تحريراً لتحديد مستوى التغذية الراجعة الذي يؤثر في مهارة معرفة الوقت كما أجرى الباحث اختباراً تحصيلياً موضوعياً آخر بعد ثلاثة أسابيع لغرض اختبار مستوى استبقاء المعلومات وباستخدام تحليل التباين لإجراء الموازنة بين المجموعات الثلاثة كانت النتيجة عدم وجود فروق بين المجموعات التجريبية الثلاث في مهارة معرفة الوقت في استبقاء المعلومات. (Pitcher - , p130) (1986)

موازنة الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة، يحاول الباحث الكشف عن أوجه الشبه والاختلاف بين هذه الدراسات من جهة، والدراسة الحالية من جهة أخرى وعلى النحو الآتي:

- 1-الدراسات منها وصفية ومنها تجريبية حيث ان الوصفية منها هدفت الى تقويم مهارات الخرائط الجغرافية للمرحلة الجامعية كما في دراسة(الساعدي2008)ومنها وصفية لغرض تقويم المهارات الجغرافية لمعلمي المواد الجغرافية في المرحلة الابتدائية وبناع برنامج لتتميتها كما في دراسة (الخاقاني 2006) وتقويم مهارات اعداد المعلمين في جامعة ديانا كما في (دراسة 1993 Mceneancy) ومنها تجريبية لغرض تحديد تأثير برامج مهارات الاستماع لتلاميذ المرحلة الابتدائية مقابل الطريقة الاعتيادية كما في (دراسةMccaulley, 1992) ومنها تجريبية تقيس الاستبقاء كما في دراسات دراسة (الخفاجي ١٩٩٦) ودراسة (عبد الجبار 1989) و- دراسة لمبكن (Lumpkin,1991) ودراسة بيجر: (Pitcher 1986) - أما الدراسة الحالية فهي الاخرى اعتمدت المنهج التجريبي مستهدفة معرفة أثر اثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الخرائط الجغرافية واستبقائها لدى طلبة اقسام الجغرافية في الجامعات العراقية في مادة الخرائط الجغرافية
- 2- انحصرت أعداد عينات الدراسات السابقة بين اكبر عدد هو (138)طالب وطالبة كما في دراسة (دراسة (عبد الجبار 1989) طالب وطالبة واقل عدد هو(60) طالب كما في دراسة بيجر (Pitcher 1986) أما عينة الاطروحة الحالية فقد بلغت (80) طالبا وطالبة موزعة بين مجموعتين تجريبية ضمت (40) طالب وطالبة وضابطة ضمت(40) طالب وطالبة.
- 3-تباينت الدراسات السابقة في أماكن إجرائها، فقد أجريت (دراستي الساعدي2008، والخاقاني 2006، ودراسة الخفاجي ١٩٩٦، دراسة عبد الجبار 1989) في العراق، وأجريت (دراسات (McCauley 1992, Mceneancy 1993, Lumpkin,1991 ودراسةPitcher, 1986) في الولايات المتحدة الامريكية أما الدراسة الحالية فقد أجريت في العراق.
- 4- انفتحت الدراسات السابقة جميعها في قيام الباحث بنفسه بتدريس عينة البحث أما الدراسة الحالية فهي تتفق مع الدراسات السابقة في قيام الباحث بالتدريس بنفسه بمساعدة مدرسة المادة..
- 5- اتفقت أغلب الدراسات السابقة في وضع اختبار لقياس التحصيل (اي تنمية المهارات) مثل (دراسة الساعدي 2008، والخاقاني 2006، ودراسة (الخفاجي ١٩٩٦، ودراسة عبد الجبار 1989) دراسات (McCauley, 1992, Mceneancy 1991 Lumpkin,1991 ودراسة Pitcher 1986) الحالية فقد استعملت اختبار تحصيلي لقياس تحصيل نمو المهارات.
- 6-استخدمت أغلب الدراسات السابقة الوسائل الإحصائية الآتية: تحليل التباين، والاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون ومربع كاي أما الدراسة الحالية فقد استخدمت من الوسائل الإحصائية الاختبار التائي ومربع كاي ومعامل ارتباط بيرسون

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

بعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة يمكن تلخيص جوانب الاستفادة منها وهي:

- 1- الاستفادة من الدراسات في بلورة مشكلة البحث وبيان أهميته.
- 2= الاستفادة من إجراءات البحث من حيث تحديد التصميم والتكافؤ والوسائل الإحصائية.
- 3- الاستفادة من الإجراءات السابقة في إعداد أدوات البحث وبنائها واعداد مقياس الاتجاه
- 4- الاستفادة منها في تفسير نتائج البحث وفي تعزيز أهمية الدراسة الحالية.
- 5- الاستفادة من مقترحات الدراسات السابقة وتوصياتها في إجراء الدراسة الحالية.

الفصل الثالث: اجراءات البحث:

يتضمن هذا الفصل الاجراءات اللازمة لتحقيق اهداف البحث متمثلة باختيار التصميم المناسب ومجتمع البحث وعينته واسلوب بناء أداة البحث واجراءات تنفيذها والوسائل الاحصائية المعتمدة في تحليل النتائج احصائياً من خلال معالجة البيانات الواردة في التجربة.

اولاً/ التصميم التجريبي: اعتمد الباحثان التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي في بحثه الحالي لأنه المنهج الأكثر صلاحية لهدف البحث الحالي وطبيعته، فضلاً عن اعتبار التصميم التجريبي برنامج عمل مخطط يساعد الباحث على عمل اجراءات بحثه وملاحظة الظروف والعوامل التي تتعلق بالظاهرة موضوع البحث لغرض معرفة ما يحدث عليها من تغيرات (عزيز وانور، 1990، ص 256) وفي ضوء ذلك يتكون تصميم البحث من:

1- المجموعة التجريبية: وهي المجموعة التي تتعرض للمتغير المستقل (أي المجموعة التي تخضع للتدريب وفقاً للبرنامج التدريبي)

2- المجموعة الضابطة: (وهي المجموعة التي تخضع للطريقة التقليدية)

جدول رقم شكل (1) يوضح التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	العدد	تكاثر مجموعتي البحث	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	40		البرنامج التدريبي	التتمة والاستبقاء اختبار بعدي
الضابطة	40		الطريقة الاعتيادية	التتمة والاستبقاء اختبار بعدي

ويتم اجراء التكافؤ بين طلبة عينة البحث للمجموعتين (التجريبية والضابطة) وفي نهاية التجربة يطبق الباحث اختباراً تحصيلياً لغرض قياس المتغيران التابعان (التحصيل والاستبقاء) للمقارنة بين المجموعتين من خلال اجراء اختباراً بعدياً وحساب الفروق بين الاختبارين.

ثانياً/ مجتمع البحث: مجتمع البحث يعني جميع الأفراد او الاشياء الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث او الدراسة والذين يمكن ان تعمم عليهم نتائج البحث (السعداوي، 2007، ص14) لذا يتكون مجتمع البحث الحالي من طلبة المرحلة الرابعة/ قسم الجغرافية كليات التربية في جامعات منطقة الفرات الاوسط / الدراسة الصباحية للعام الدراسي (2013/2014) ينظر جدول (2).

جدول رقم (2) يمثل مجتمع البحث

ت	اسماء الجامعات	كليات التربية	عدد الطلبة		المجموع
			ذكور	اناث	
1.	جامعة بابل	كلية التربية	56	131	187
2.	جامعة كربلاء	كلية التربية	12	74	86
3.	جامعة الكوفة	كلية التربية (بنات)	0	65	65
4.	جامعة القادسية	كلية التربية	0	0	0
5.	جامعة المثنى	كلية التربية	48	56	104
المجموع			116	326	442

ثالثاً. **عينة البحث:** المقصود بعينة البحث هو اختيار جزء من مجموعة كلية أو مجتمع كلي بالاستناد على قواعد واجراءات علمية بحيث تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً وتحدد تلك الاجراءات بعدد افراد تلك المجموعة أو المجتمع (رؤوف، 2001، ص167) لذا تتكون عينة البحث من ما يأتي:

- أ- **عينة الكليات:** اختار الباحث بشكل قصدي كلية التربية في جامعة المثنى لتكون عينة لتنفيذ تجربة بحثه.
- ب- **عينة الطلبة:** بعد تحديد الجامعة والكلية لتنفيذ التجربة قام الباحث باختيار طلبة المرحلة الرابعة في قسم الجغرافية الدراسة الصباحية حيث تم استبعاد الطلبة الراسبين في الشعبتين فاصبح عدد طلبة عينة البحث في شعبة (أ) بعد الاستبعاد (40) لتمثل المجموعة التجريبية وشعبة (ب) التي اصبح عدد طلبتها (40) لتمثل المجموعة الضابطة حيث تكون مجموع عينة البحث من (80) طالب وطالبة ينظر جدول (3) و(4).

جدول رقم (3) طلاب مجموعتي البحث قبل الاستبعاد

المجموعة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلبة المستبعدين	عدد الطلبة بعد الاستبعاد
التجريبية	52	12	40
الضابطة	52	12	40
المجموع	104	24	80

جدول (4) يمثل عدد طلبة عينة البحث بعد الاستبعاد

المجموعة	عدد طلبة عينة البحث		المجموع
	ذكور	اناث	
التجريبية	20	20	40
الضابطة	20	20	40
المجموع	40	40	80

رابعاً: **تكافؤ مجموعتي عينة البحث:** من اسس البحث التجريبي تكوين مجموعات متكافئة تتعلق بالمتغيرات التي لها علاقة بالبحث (فان دالين، 1985، ص398) لذلك عمد الباحث على اجراء التكافؤ الاحصائي للمجموعتين قبل القيام بتطبيق التجربة في بعض المتغيرات التي تؤثر في التجربة. وكما يأتي:

ملاحظة/ استفاد الباحث من نظام (spss) في معاملة النتائج الاحصائية.

- أ- **التكافؤ بالعمر الزمني محسوباً بالشهور:** أجرى الباحث تكافؤاً بين مجموعتي عينة البحث التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني محسوباً بالشهور، وقد حصل على أعمار الطلبة من الطلبة أنفسهم من خلال الاستمارة التي وزعها عليهم وتأكد من صحة المعلومات من البطاقة المدرسية الموجودة في العمادة ثم قام بحساب أعمارهم بالشهور حيث يتضح من الجدول (5) أن متوسط أعمار طلبة المجموعة التجريبية (276) شهراً وبتباين (352.616) وبانحراف معياري ((18. 778 بينما بلغ متوسط أعمار طلبة المجموعة الضابطة (264.9) وبتباين (276.093) وبانحراف معياري مقداره (16.616). وعند حساب الفروق الإحصائية باستعمال الاختبار التائي (T-test) لمجموعتين مستقلتين اتضح انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) لان القيمة التائية المحسوبة بلغت (530.) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.671) عند درجة حرية (78) ومستوى دلالة (0.05) وبذلك تكون عينة البحث متكافئة في العمر الزمني محسوباً بالشهور وملحق (2) يبين أعمار الطلاب لمجموعتي عينة البحث محسوباً بالشهور.

جدول رقم (5) تكافؤ مجموعتي البحث في متغير العمر الزمني محسوباً بالشهور

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0.05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	40	267	352.616	18.778	78	0.530	1.671	غير دالة
الضابطة	40	264.9	276.093	16.616				احصائيا

ب- **التكافؤ في التحصيل الدراسي للإباء:** تم الحصول على المعلومات التي تخص التحصيل الدراسي للآباء من البطاقة المدرسية ووحدة التسجيل في العمادة ومن الطلبة انفسهم بوساطة استمارة وزعت عليهم ينظر ملحق (5) ومن خلال معالجة النتائج احصائياً باستخدام (مربع كاً) نرى ان القيمة المحسوبة تساوي (0.2689) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (7.81473) عند مستوى دلالة (0.05) وبذلك تكون عينة البحث متكافئة في متغير التحصيل الدراسي للإباء ينظر جدول (6).

جدول (6) يبين تكافؤ عينة البحث في مستوى التحصيل الدراسي للآباء

المجموع ة	العينة	امي	ابتدائية	متوسطة	اعدادية او معهد	بكالوريوس س	درجة الحرية	قيمة كا ²		الدلالة الاحصائية عند مستوى 0.05
								المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	40	2	12	9	12	5	3	0.2689	7.81473	غير دالة
الضابطة	40	3	12	10	10	5				احصائيا

ج- **التحصيل الدراسي للأمهات:** تم الحصول على المعلومات التي تخص التحصيل الدراسي للأمهات من البطاقة المدرسية ووحدة التسجيل في العمادة ومن الطلبة انفسهم بوساطة استمارة وزعت عليهم ينظر ملحق (5) ومن خلال معالجة النتائج احصائياً باستخدام (مربع كاً) نرى ان القيمة المحسوبة تساوي (9217) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (7,81473) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (3) وبذلك تكون عينة البحث متكافئة في متغير التحصيل الدراسي للأمهات ينظر جدول (7).

جدول رقم (7) يوضح تكافؤ عينة البحث في تحصيل الامهات

المجموع ة	العينة	امية	ابتدائية	متوسطة	اعدادية او معهد	بكالوريوس	درجة الحرية	قيمة كا ²		الدلالة الاحصائية عند مستوى 0.05
								المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	40	3	9	11	12	5	3	0.921	7.81473	غير دالة
الضابطة	40	4	8	10	10	8		7		احصائيا

د. مهنة الاباء: حصل الباحث على المعلومات الخاصة بمهنة الاباء والامهات عن طريق البطاقة المدرسية وشعبة التسجيل في العمادة فضلاً عن المعلومات في ملحق (5) وباستخدام مربع كأي لمعالجة البيانات نرى عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية بين مجموعتي عيني البحث في متغير مهنة الاباء حيث بلغت قيمة كأي المحسوبة (0.8762) وهي اصغر من قيمة كأي الجدولية البالغة (5.99147) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (2) وبذلك تكون عينة البحث متكافئة في هذا المتغير ينظر جدول (8)

مهنة الامهات: من خلال جدول (9) نرى عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية بين مجموعتي عينة البحث في متغير مهنة الامهات حيث بلغت قيمة كأي المحسوبة (0.9117) وهي اصغر من قيمة كأي الجدولية البالغة (3.341) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (1) وبذلك تكون عينة البحث متكافئة في هذا المتغير

جدول رقم (8) يوضح تكافؤ عينة البحث في مهنة الاباء

المجموعة	العينة	مهنة حرة	موظف	متقاعد	درجة الحرية	قيمة ك ²		الدلالة الاحصائية عند مستوى (0.05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	40	13	22	5	2	0.8762	5.99147	التجريبية
الضابطة	40	15	18	7				

جدول (9) يوضح تكافؤ عينة البحث في مهنة الامهات.

المجموعة	العينة	ربة بيت	موظفة	درجة الحرية	قيمة ك ²		الدلالة الاحصائية عند مستوى (0.05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	40	25	15	1	0.9117	3.8414	التجريبية
الضابطة	40	29	11				

و. التكافؤ في الاختبار القبلي: قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي القبلي الذي تم اعداده على طلبة عينة البحث وحساب الخواص السايكومترية لغرض التكافؤ في هذا المتغير وكذلك لتحديد نقطة البدء بالبرنامج الذي يمثل هذه الاطروحة ينظر ملحق (4) ومن خلال جدول رقم (10) نرى ان مجموعتي عينة البحث متكافئة في هذا المتغير وذلك من خلال استخدام الباحث الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين كوسيلة احصائية لمعالجة النتائج احصائياً اذ بلغت قيمة (كأ) المحسوبة (0.249) وهي اقل من قيمة (كأ) الجدولية البالغة (1.671) عند درجة (78) وبمستوى دلالة (0.05) وبذلك تكون غير دالة احصائياً

جدول (10) يوضح تكافؤ عينة البحث في الاختبار القبلي

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0.05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	40	36.05	119.587	10.936	78	0.249	1.671	التجريبية
الضابطة	40	36.65	112.285	10.596				

خامساً: مستلزمات البحث: يتطلب البحث الحالي المستلزمات الآتية:**1 - اداة البحث: (الاختبار التحصيلي) والذي تم اعداده وفقاً لما يأتي:**

أ- الاستبانة الاستطلاعية المفتوحة: - اعد الباحث استبانة استطلاعية من النوع المفتوح ينظر ملحق(7) تضمنت عدة اسئلة للكشف عن مجالات المهارات المختلفة للخرائط الجغرافية موجهة الى مجموعة من التدريسيين اختصاص في مادة الخرائط الجغرافية العاملين في كليات التربية وكليات التربية الاساسية طالباً منهم الاجابة بموضوعية عن هذه الاسئلة مصحوبة بالدقة والصرامة من دون ذكر اسمائهم لان الاستبانة المفتوحة تعطي المستجيب الحرية المطلقة في الاجابة بالشكل الذي يريده (عليان واخرون، 2000، ص 91) مع تذكيرهم بان المعلومات التي يذكرونها تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط وبذلك يستفيد الباحث من اجاباتهم عن الاسئلة لبناء أداة بحثه بصيغتها الاولى ينظر ملحق(8). ودراسة مفردات مادة الخرائط الجغرافية في كتاب علم الخرائط والدراسات الميدانية للمؤلف (فليجة واخرون، 1985، ص5-288) والمستخدم في تدريس كافة المراحل في اقسام الجغرافية لأنه يحوي مختلف العلوم الخاصة بعلم الخرائط وهذا ما لمسها الباحث من تدريسي مادة الخرائط في مجتمع بحث الأطروحة.

ب- مراجعة الادبيات التي عالجت موضوع مهارات الخرائط الجغرافية بشكل خاص والمهارات الجغرافية على وجه العموم ومنها: (دراسة الساعدي 2008، ودراسة الخاقاني 2006، ودراسة المسعودي 2002، ودراسة عبيس 1998، ودراسة النافيس 1989، ودراسة سعادة 1986، وغيرها من الدراسات الاخرى).

ج- الاطلاع على مرجع اليونسكو في تعليم الجغرافية (بوليت واخرون، ب ت)

د- دراسة الاهداف التربوية العامة لأقسام الجغرافية: والتي تطلع بها كليات التربية في العراق (العراق، 1986، ص1-25). ويتفق الباحث مع الكثير من العاملين في الميدان التربوي بان الاهداف التربوية تشكل مصدراً اساسياً لاشتقاق المهارات الجغرافية بشكل عام ومهارات الخرائط الجغرافية على وجه الخصوص لكونها تعمل كموجهات اساسية لمختلف الفعاليات والنشاطات التربوية فضلاً عن كونها الاداة الرئيسية لتعليم وتعلم المواد الجغرافية بالإضافة الى تشكيلها لخصائص الطلبة التي ترغب المؤسسات التربوية الى الوصول بطلبتها اليها واعدادها الاعداد الامثل الذي يؤدي الى بناء شخصياتهم في مجالاتها المختلفة.

و- الخبرة الشخصية المتواضعة للباحث في تدريس المواد الاجتماعية والتي اكتسبها من خلال عمله في معاهد اعداد المعلمين وكلية التربية/ قسم الجغرافية كون الباحث احد تدريسي قسم الجغرافية في جامعة المثنى.

2 - تحديد المادة العلمية: حدد الباحث المادة العلمية قبل البدء بالتجربة التي قام بتطبيقها في الفصل الدراسي الثاني للسنة الدراسية 2013-2014م المتمثلة بالموضوعات التي تضمنتها فصول كتاب الخرائط الجغرافية والدراسات الميدانية للمؤلف (فليجة واخرون 1985) والذي يدرس مفردات الخرائط الجغرافية والمواضيع المرتبطة فيها في اقسام الجغرافية ينظر جدول (11)

جدول رقم (11) يوضح موضوعات مادة الجغرافية العامة التي درست أثناء التجربة

ت	الموضوع	عدد المفردات	عدد الساعات			المادة
			نظري	عملي	المجموع	
1	الاجهزة وادوات رسم الخرائط	6	3	2	5	من ص 277_285
2	تطور علم الخرائط	8	3	2	5	من ص 3_46
3	مقاييس رسم الخرائط	16	3	2	5	من ص 46_75
4	تعيين الاتجاهات	15	3	2	5	من ص 80_89
5	تحديد موقع الرصد من الخارطة	8	3	2	5	من ص 90_99

6	انواع الخرائط	5	3	2	5	من ص 103 _ 143
7	قراءة الخرائط الطبوغرافية	10	3	2	5	من ص 146 _ 159
8	الخطوط والاشكال الجغرافية	11	3	2	5	من ص 163 _ 173
9	خرائط التوزيعات	10	3	2	5	من ص 175 _ 193
10	مساقط الخرائط	10	3	2	5	من ص 197 _ 220
11	الوسائل المستعملة لقياس الإبعاد على الطبيعة	12	3	2	5	من ص 225 _ 250
12	التصوير الجوي	7	3	2	5	من ص 257 _ 268
المجموع	12	128	36	24	60	

3- أهداف تدريس مادة الخرائط الجغرافية العامة: اطلع الباحث على أهداف تدريس اقسام الجغرافية لمادة الخرائط الجغرافية والتي تطلع بها كليات التربية في الجامعات العراقية والمعدة من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (العراق، 1986، ص 1-25)

4- تحديد الأهداف السلوكية: يعرف الهدف السلوكي بأنه "عبارة مكتوبة محددة تصف سلوكاً معيناً يمكن ملاحظته وقياسه ويتوقع من المتعلم أن يكون قادراً على أدائه بعد الانتهاء من دراسة موضوع معين أو نشاط تعليمي" (قطامي، 2000، ص 734-735) ويحتوي على نتيجة تعليمية واحدة نريد تحقيقها في المتعلم. فتحقيق هذه النتيجة يعتمد على طبيعة الإدارة المعتمدة لتحقيق هذا الهدف وعلى الظروف المحيطة بها (البرماني، 2003، ص 58) وفي ضوء الأهداف العامة لتدريس مادة الخرائط الجغرافية ومحتوى المادة العلمية للمواضيع في كتاب علم الخرائط والدراسات الميدانية للمؤلف (فليجة وآخرون 1985) بعدها صاغ الباحث الأهداف السلوكية ومن ثم عرضها مع نسخة من الكتاب على نخبة من السادة المتخصصين في طرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية وعلم الجغرافية، ينظر ملحق (8) للتأكد من صياغة الأهداف السلوكية والمستوى الذي تقيسه وفي ضوء ذلك تم تعديل بعض الأهداف السلوكية التي تحتاج إلى تعديل وبهذا أصبح العدد النهائي (100) هدف سلوكي ينظر ملحق (10).

5- تهيئة الوسائل المصاحبة: هذه الخطوة تهدف إلى تهيئة بعض الوسائل التعليمية التي يمكن الحصول عليها والمتمثلة بـ (السيورة والطباشير الأبيض والملون والخرائط الجغرافية (الطبيعة والبشرية) وأنموذج الكرة الأرضية والأطلس الجغرافي واللوحات والمساطر وغيرها من التقنيات وتهيئة المختبر الجغرافي الذي يمثل المكان التي تجرى به جلسات البرنامج التدريبي على مهارات الخرائط الجغرافية) وقد قامت إدارة قسم الجغرافية مشكورة بمساعدة الباحث لتهيئة تلك الوسائل من أجل تنفيذ الدراسة بدقة تامة وكان لوقوف الدكتور رئيس قسم الجغرافية وتدرسية مادة الخرائط في قسم الجغرافية / كلية التربية / جامعة المثنى/ الدور الكبير في تذليل الصعوبات وانجاح الدراسة.

6- إعداد الخطط التدريسية: تختلف الخطط التدريسية من حيث طبيعتها وسعة محتواها والزمن المخصص لتدريس ذلك المحتوى، فالتخطيط اليومي للدرس من المهام المهنية البالغة الأهمية لمدرس المواد الاجتماعية على وفق العوامل الأساسية لنجاح تدريسه (الحمداني، 2008، ص64) ومن هنا فمن يعمل في سلك التدريس بحاجة إلى التخطيط المسبق لعمله داخل الصف لان التخطيط يقلل من أعباء المدرس أثناء الحصة الدراسية كما يقلل من الخلل بمجريات الدرس من قبل بعض الطلاب وتزيل الملل والسأم اللذين ينتابان الطلبة نتيجة لسوء مجريات الدرس ومن ثم تسهم في خفض حجم التسرب بنوعيه النفسي والفسولوجي (البيروماني، 2003، ص181-182)، لذلك قام الباحث بإعداد خطط تدريسية لكل درس ولكل مجموعة من مجموعتي عينة البحث (التجريبية والضابطة) معتمداً على الأهداف العامة ومحتوى موضوعات الخرائط الجغرافية المقرر تدريسها لطلبة قسم الجغرافية والأهداف السلوكية والأساليب التدريسية المتبعة، ثم عرض نماذج من خطط لبرنامج التدريس على نخبة من السادة المتخصصين في طرائق التدريس وعلم النفس التربوي وعلم الجغرافية المدرجة أسماؤهم في ملحق (8) للاستفادة من آرائهم وخبراتهم القيمة، وبعد إجراء تعديلات يسيرة عدت صالحة وعلى غرارها اعد الباحث بقية الخطط التدريسية إذ تمثل خططاً تدريسية للموضوعات المشمولة بالبحث وكانت الخطط قد صممت وفقاً لاستراتيجيات (التعلم التعاوني والمناقشة وحل المشكلات والعصف الذهني مقابل الطريقة التقليدية) (الاعتيادية ينظر الملحقين (11) و(12)).

سادساً: أداة البحث (الاختبار التحصيلي): يعد الاختبار التحصيلي احد الوسائل المهمة التي تستعمل في تقويم المستوى العلمي للطلبة وأكثرها شيوعاً في المدارس وذلك لسهولة إعداده وتصحيحه وتطبيقه (الإمام وآخرون، 1990، ص59). والاختبارات الموضوعية واحدة من أنواع الاختبارات التحصيلية وأفضلها لان إجابات الطلاب لا تتأثر بقدراتهم اللغوية والكتابة والأسلوب والخط وغيرها (الغريب، 1996، ص81)، وتحقيقاً لهذا الغرض تم إعداد اختبار تحصيلي لقياس تحصيل عينة البحث في مهارات الخرائط ا حيث اعد الباحث (50 فقرة اختبارية) من نوع الاختيار من متعدد لكون هذا النوع من الأسئلة يتميز بمزايا كثيرة منها موضوعية التصحيح كما أنها تعود الطالب على الحكم الصائب (عاقل، ب.ت، ص436) وقد مر الاختبار بعدد من الخطوات وهي على النحو الآتي:

أ - إعداد الخريطة الاختبارية (جدول المواصفات): تعد الخريطة الاختبارية مخططاً تفصيلياً للاختبار التحصيلي الذي يشتمل على جزء من المادة الدراسية تتحدد فيها مستويات الأهداف والنواتج التعليمية يتحد فيها الوزن النسبي لكل مستوى مقابل كل موضوع (أبو زينة، 1998، ص133).

وتتكون الخريطة من بعدين الأول وبموجبه اعد الباحث خريطة اختبارية اتسمت بشمولها لمواضيع الخرائط الجغرافية الواردة في كتاب علم الخرائط والدراسات الميدانية للمؤلف (فليجة وآخرون 1985) وقد اعتمد في إعداد الخريطة في البعد الثاني الذي يمثل الأهداف السلوكية على تصنيف بلوم (Bloom) في المجال المعرفي بمستوياته الستة (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب والتقويم)، ينظر جدول (12)

جدول (12) الخريطة الاختبارية على وفق النسب الرياضية في ضوء الأهمية النسبية لموضوعات التجربة ومستويات**الأهداف السلوكية تم بناء الخريطة الاختبارية على وفق النسب الرياضية**

محتوى المادة الدراسية	الأهداف التعليمية		تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	المجموع
	الوقت بالدقائق	الوزن							
ادوات ومقاييس رسم معالم الخرائط وتطورها	126	%14	2.24	1.12	0.84	1.33	0.91	0.56	7
كيفية تعيين الاتجاهات من الخريطة	72	%18	2.88	1.44	1.08	1.71	1.17	0.72	9
تعيين مساقط الخرائط وقياس ابعادها	270	%20	3.2	1.6	1.2	1.9	1.3	0.8	10
الخطوط والاشكال الجغرافية لخرائط التوزيعات	234	%26	4.16	2.08	1.56	2.47	1.69	1.04	13
تحديد مواقع الرصد والتصوير الجوي	198	%22	3.52	1.76	1.32	2.09	1.43	0.88	11
المجموع	900	%100	16	8	6	9.5	6.5	4	50

(الطريحي و ربيع 2001، ص 25-26)

ب- صياغة فقرات الاختبار: لغرض تحقيق هدف البحث اعد الباحث اختباراً تحصيلياً لقياس تحصيل عينة البحث في اكتساب مهارات الخرائط الجغرافية حيث صاغ الباحث فقرات الاختبار في ضوء الأهداف السلوكية ومستوياتها ومحتوى المادة التي تم دراستها والتدرب على مهارات ادائها أثناء مدة التجربة. وكان الاختبار من نوع الاختيار من متعدد إذ يتكون السؤال من مشكلة تصاغ في صورة سؤال أو عبارة وتسمى المقدمة وقائمة من الحلول وتسمى البدائل الاختبارية والمطلوب من الشخص المختبر اختيار البديل الصحيح (العناني، 2005، ص 224).

وتكونت الفقرة الواحدة من الاختيار من سؤال وأربع بدائل موزعة على (50) فقرة اختبارية بصيغتها الأولية. ثم عرض الاختبار على عدد من السادة الخبراء في التربية وعلم النفس وعلم الخرائط ينظر ملحق (8) ومن خلال توجيهاتهم القيمة تم تعديل بعض الفقرات من حيث الصياغة وملائمتها للأهداف الموضوعية فأصبحت بشكلها النهائي كما في ملحق (13) علماً أن الفقرات تغطي المستويات الستة من المجال المعرفي لتصنيف بلوم (Bloom) (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) ينظر جدول (12).

ج- تعليمات الإجابة عن الاختبار: صاغ الباحثان تعليمات الاختبار وكيفية الإجابة عن كل فقرة من خلال التعليمات التي ذكرت على ورقة الاختبار والمثال الآتي يوضح طريقة الإجابة.

مثال / القارة الوحيدة التي يخترقها خط الاستواء هي قارة

أ. اوريا. ب. اسيا. ج. استراليا. د. افريقيا.

ولما كان حرف (د) يمثل الإجابة الصحيحة لذا يضع الطالب دائرة حول الحرف(د)

د- تعليمات تصحيح الاختبار: خصص الباحث درجتان للفقرة التي تكون إجابتها صحيحة وصفر للفقرة التي تكون إجابتها خطأ وعامل الباحث الفقرة المتروكة أو التي تحمل أكثر من اختيار واحد في الإجابة معاملة الفقرة الخاطئة وبذلك أصبحت الدرجة الكلية (100) درجة علماً أن هذه التعليمات قد تم توضيحها في تعليمات الاختبار.

سابعاً: صدق الاختبار: يعد الصدق من الخصائص المهمة التي ينبغي الاهتمام بها في أداة البحث فإجراء الصدق لابد منه لمعرفة قدرة الاختبار في أن يقيس فعلاً ما ينبغي أن تقيسه فقراته (النبهان، 2004، ص272) ولكي يكون الاختبار صادقاً ومناسباً للأهداف السلوكية التي صمم من أجل تحقيقها استعمل الباحث صدقين للاختبار هما:

أ- صدق المحتوى: هذا النوع من الصدق يقيس مدى تمثيل الاختبار لمحتوى المادة الدراسية والأغراض التدريسية تمثيلاً جيداً في فقرات الاختبار (Kubizy, 2000, p.298). ويأتي الحكم على درجة صدق المحتوى للاختبار من مدى تمثيل فقراته لجداول المواصفات (الخريطة الاختبارية) لأن جدول المواصفات ينبثق من الترابط بين الاختبار وأهدافه (النبهان، 2004، ص275) وعلى هذا الأساس اعد الباحثان جدول المواصفات (الخريطة الاختبارية) من أجل تمثيل الفقرات الاختبارية لمحتوى المادة الدراسية والأهداف السلوكية. لذا يعد محتوى الاختبار صادقاً.

ب- الصدق الظاهري: وهو الصدق الذي يتم التوصل إليه من خلال حكم مختص على درجة قياس الاختبار للسمة المقاسة (عودة، 1993، ص370) من أجل ذلك قام الباحثان بعرض فقرات الاختبار على مجموعة من الخبراء في طرائق التدريس وعلم النفس التربوي وعلم الجغرافية (ينظر ملحق (8) وبعد معرفة آرائهم بشأن صلاحية الاختبار وسلامته وفي ضوء ملاحظاتهم ومقترحاتهم القيمة تم إجراء تعديلات يسيرة لصياغة عدد من الفقرات أو البدائل وقد عد الاختبار صادقاً باتفاق أكثر من (85%) من المحكمين وللتأكد من الدلالة الإحصائية فقد استخدم اختبار مربع كاي وأظهرت الفروق ذات دلالة إحصائية لان قيمة (كا²) المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) وبهذا عدت جميع الفقرات صالحة لقياس الغرض الذي أعدت من أجله (ينظر جدول 13)

ثامناً: التطبيق الاستطلاعي للاختبار: للتأكد من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته، طبق الباحث الاختبار على عينة من قسم الجغرافية/كلية التربية/ جامعة بابل تكون تمن (100) طالب يوم الثلاثاء الموافق 2014/3/2م في تمام الساعة 11.15 صباحاً كان الهدف من ذلك التطبيق هو لغرض تحليل فقراته.

جدول رقم (13) النسبة المئوية وقيم مربع كاي لبيان صلاحية فقرات الاختبار التحصيلي

ارقام الفقرات	عدد الفقرات	الخبراء	الخبراء الموافقون	الخبراء غير الموافقين	النسبة المئوية	درجة الحر ية	مستوى الدلالة (0.05)
-16-15-614-5-3-2 -26-25-24-20-19-18 -37-35-34-32-31-27 -44-43-42-40-39-38 49-48-47-46-45	33	16	16	0	%100	1	دالة
-21-17-12-10-9-4-1 41-36-33-29-28-23	13	16	15	1	93.75		دالة
50-30-22-11	4	16	14	2	87.5		دالة

تاسعاً: تحليل فقرات الاختبار: وهي مدى قدرة الفقرات على التمييز بين الفروق الفردية للصفة المراد قياسها وفيها يتم الكشف عن فعالية البدائل الخطأ في الفقرات وخاصة في فقرات الاختيار من المتعدد بعد ان رتب الباحث درجات الطلاب على الاختبار تنازلياً واختار العينتين المتطرفتين العليا والدنيا بنسبة (27%) بوصفها أفضل مجموعتين لتمثيل العينة (العجيلي وآخرون، 2001، ص67-69) إن الهدف من هذا الإجراء هو تحسين الاختبار ورفع كفاءته الأدائية وإيصاله إلى الدقة وصولاً إلى النتائج ويتم من خلال ذلك الكشف عن الفقرات الضعيفة ومن ثم إعادة صياغتها أو استبعادها إن كانت غير صالحة (Sack, 1979, p.215) وهي كالآتي:

1- **ثبات الاختبار:** يقصد بثبات الاختبار أنه الاتساق في النتائج وبعد الاختبار ثابتاً إذا حصلنا على النتائج نفسها لدى إعادة تطبيقه على الأفراد أنفسهم وفي ظل الظروف نفسها. (الزوبعي وآخرون، 1981، ص30).

علماً أن هناك طرائق متعددة لحساب معامل ثبات الاختبار منها طريقة التجزئة النصفية وطريقة الصور المتكافئة وطريقة إعادة الاختبار. وتعد طريقة التجزئة النصفية أكثر الطرائق شيوعاً في حساب الثبات. لأنها تتلافى عيوب بعض الطرائق الأخرى. فهي تتلافى عيوب طريقة إعادة الاختبار فيما يتعلق بعدم ضمان توفير الظروف نفسها عند إجراء التطبيق الأول للاختبار في التطبيق الثاني. وتتلافى أيضاً مسألة التكاليف وطول الوقت المستخدم في مادة الاختبار (الإمام، 1990، ص151-152) لذلك اختار الباحث طريقة التجزئة النصفية إذ تعتمد على تقسيم فقرات الاختبار على قسمين، فقرات فردية وفقرات زوجية. ثم طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (100) من طلبة مجتمع البحث في جامعة بابل. ثم جمع إجابات كل طالب عن الفقرات الفردية على جانب والإجابات عن الفقرات الزوجية على جانب آخر ثم حسب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Person) وقد بلغ (0.80) (ينظر ملحق 14). وهو معامل ثبات جيد. فالاختبار يعد جيداً إذا تراوح معامل ثباته بين (0.060-0.085). (Grontund, 1981, p.125)

ب- **معامل صعوبة فقرات الاختبار:** يعني نسبة الطلبة الذين يجيبون عن الفقرة إجابة صحيحة (عودة، 1993، ص289) وبعد حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار ينظر جدول (14) وجد أنها تتراوح بين (0.220-0.78) وهذا يعني أن جميع فقرات الاختبار تعد مقبولة إذ يرى بلوم (Bloom) أن الاختبارات تعد جيدة وصالحة للتطبيق إذا كان معامل صعوبتها يتراوح بين (0.020 - 0.80) (Bloom, 1971, p.66).

جدول (14) يوضح معامل صعوبة الفقرات

الاختبار من متعدد							أولاً
معامل الصعوبة	تسلسل الفقرة	معامل الصعوبة	تسلسل الفقرة	معامل الصعوبة	تسلسل الفقرة	معامل الصعوبة	تسلسل الفقرة
0,66	1.	0,66	1.	0,66	1.	0,66	1.
0,62	2.	0,62	2.	0,62	2.	0,62	2.
0,78	3.	0,78	3.	0,78	3.	0,78	3.
0,28	4.	0,28	4.	0,28	4.	0,28	4.
0,62	5.	0,62	5.	0,62	5.	0,62	5.
0,52	6.	0,52	6.	0,52	6.	0,52	6.
0,46	7.	0,46	7.	0,46	7.	0,46	7.
0,66	8.	0,66	8.	0,66	8.	0,66	8.
0,34	9.	0,34	9.	0,34	9.	0,34	9.
0,28	10.	0,28	10.	0,28	10.	0,28	10.
0,42	11.	0,42	11.	0,42	11.	0,42	11.

ج- معامل تمييز فقرات الاختبار:

وهي تعني قدرة الفقرة على التمييز بين المتعلمين الذين يمتلكون أكبر قدر من المعلومات والمتعلمين الذين يمتلكون أقل قدر من المعلومات في مجال معين (ملحم، 2000، ص236)، وبعد حساب تمييز كل فقرة وجد أن تمييزها يتراوح بين (0.30-0.72)، ينظر جدول (15)، وقد أوضح (Elbe, 1972) أن الفقرة تعد جيدة إذا كانت قوتها التمييزية (0.30) فأكثر (Elbe, 1972, P).406)

جدول رقم (15) يوضح (معامل تمييز فقرات الاختبار التحصيلي)

تسلسل الفقرة	معامل التمييز	تسلسل الفقرة	معامل التمييز	تسلسل الفقرة	معامل التمييز	تسلسل الفقرة	معامل التمييز
الاختبار من متعدد							
1.	0,40	14.	0,32	27.	0,35	40.	0,33
2.	0,55	15.	0,33	28.	0,44	41.	0,38
3.	0,55	16.	0,30	29.	0,40	42.	0,45
4.	0,65	17.	0,48	30.	0,52	43.	0,60
5.	0,72	18.	0,33	31.	0,58	44.	0,32
6.	0,60	19.	0,36	32.	0,30	45.	0,36
7.	0,40	20.	0,43	33.	0,32	46.	0,38
8.	0,65	21.	0,32	34.	0,35	47.	0,33
9.	0,45	22.	0,68	35.	0,42	48.	0,52
10.	0,50	23.	0,65	36.	0,36	49.	0,42
11.	0,45	24.	0,63	37.	0,35	50.	0,36
12.	0,65	25.	0,39	38.	0,44		
13.	0,40	26.	0,48	39.	0,32		

د- فاعلية البدائل الخاطئة:

إن أسئلة الاختبار من متعدد يجب أن تكون البدائل الخاطئة فيها جذابة (أي تقوم بوظيفتها وهي تضليل الطلبة الضعفاء وتشتيت انتباههم عن اختيار البدائل الصحيحة) (كاظم، 2001، ص102) وفي هذا الاختبار التحصيلي (الموضوعي) فضل الباحث فحص إجابات الطلبة عن كل بديل من بدائل الفقرة، والهدف من هذا الإجراء الحصول على قيم سالبة للبدائل الخاطئة لكي تكون الفقرة صالحة وجيدة (الزويبي وآخرون، 1981، ص81). وبعد حساب فاعلية البدائل الخاطئة وجد الباحث أنها تتراوح ما بين (-0.1، -0.037) وهذا يدل على فاعلية البدائل الخاطئة في جذب انتباه عدد من طلبة المجموعة الدنيا لها أكثر من طلبة المجموعة العليا ينظر جدول (16).

جدول رقم (16) يمثل فاعلية البدائل الخطأ لفقرات الاختبار التحصيلي (الاختبار من متعدد)

تسلسل الفقرة	فاعلية البديل الخطأ الأول	فاعلية البديل الخطأ الثاني	فاعلية البديل الخطأ الثالث	تسلسل الفقرة	فاعلية البديل الخطأ الأول	فاعلية البديل الخطأ الثاني	فاعلية البديل الخطأ الثالث
1.	0,37-	0,3-	0,12-	16.	0,11-	0,14-	0,10-
2.	0,25-	0,15-	0,10-	27.	0,19-	0,13-	0,1-
3.	0,16-	0,16-	0,1-	28.	0,23-	0,22-	0,22-
4.	0,16-	0,2-	0,22-	29.	0,33-	0,15-	0,11-

0,11-	0,15-	0,18-	.30	0,11-	0,11-	0,2-	.5
0,10-	0,13 -	0,15 -	.31	0,6-	0,9-	0,6 -	.6
0,13-	0,10-	0,16-	.32	0,12-	0,6 -	0,9-	.7
0,10-	0,30-	0,16-	.33	0,7-	0,18-	0,14-	.8
0,12 -	0,15 -	0,11-	.34	0,15-	0,11-	0,12-	.9
0,9-	0,21-	0,21-	.35	0,10-	0,1-	0,13-	.10
0,18-	0,18-	0,18-	.36	0,11-	0,13-	0,12-	.11
0,15-	0,15-	0,3-	.37	0,10-	0,14-	0,10-	.12
0,3-	0,3-	0,6-	.38	0,34-	0,11-	0,12-	.13
0,11 -	0,13 -	0,12 -	.39	0,10-	0,11-	0,13-	.14
0,34-	0,11-	0,2-	.40	0,11-	0,16-	0,23-	.15
0,20-	0,11-	0,22-	.41	0,10-	0,22-	0,4-	.16
0,35-	0,19-	0,10-	.42	0,10-	0,23-	0,18-	.17
0,27-	0,3-	0,11-	.43	0,16-	0,15-	0,6-	.18
0,16-	0,3-	0,22-	.44	0,19-	0,22-	0,18-	.19
0,14-	0,9-	0,25-	.45	0,3-	0,16-	0,27-	.20
0,3-	0,10-	0,27-	.46	0,11-	0,28-	0,10-	.21
0,15-	0,7-	0,10-	.47	0,20-	0,2-	0,12-	.22
0,22-	0,14-	0,18-	.48	0,8 -	0,14 -	0,6 -	.23
0,10 -	0,11 -	0,12 -	.49	0,22-	0,7-	0,19-	.24
0,23-	-0,1-	0,2-	.50	0,33-	0,13-	0,2-	.25

هـ- الزمن المناسب للاختبار:

عند تطبيق الاختبار التحصيلي على العينة الاستطلاعية. وجد الباحث أن أسرع طالب أكمل الإجابة بـ (60) دقيقة. وأبطأ طالب استغرق إجابته (90) دقيقة، تم حساب الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{زمن أسرع طالب} + \text{زمن أبطأ طالب} = 110 + 70$$

اذن زمن الاختبار = $2 / 180 = 90$ دقيقة يستغرقها الطلبة للإجابة على الاختبار

عاشر- تطبيق التجربة: بدأ الباحث بتطبيق التجربة بتاريخ (1-2-2014) اذ درس الباحث بمساعدة التدريسية الاختصاص في المادة في القسم المواضيع الخاصة بالبرنامج والمفصلة في جدول (15) وفقاً للأوقات المفصلة في جدول (24) من كتاب (علم الخرائط والدراسات الميدانية للمؤلف (فليجة وآخرون، 1985) لطلبة عينة البحث المكونة من المجموعتين التجريبية والضابطة، باستخدام استراتيجيات التي تبناها الباحث في برنامجه والمتمثلة بالتعلم التعاوني، المناقشة. العصف الذهني، حل المشكلات، واستغرقت مدة تطبيق التجربة ثلاثة اشهر بعدها قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي على طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في (5-2-2014) ثم اعاد تطبيق الاختبار ثانية في (13-5-2014) لغرض قياس الاستبقاء والثبات

الحادي عشر: الادوات الاحصائية: استخدم الباحث الوسائل الاحصائية الآتية:

الاختبار التائي ذو النهايتين لعينتين مستقلتين من اجل:

1. اختبار دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة لغرض التكافؤ.

2. اختبار دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة لغرض التحصيل.

معامل ارتباط بيرسون لقياس ثبات اداة الاتجاهات: معادلتي صعوبة الفقرة وتمييزها لحساب معامل وتمييز الفقرات.

(عودة، 1999، ص288-290)

الفصل الرابع

القسم الاول: عرض النتائج وتفسيرها: يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج وتفسيرها في ضوء هدف البحث واجراءاته التي وثقت في الفصل الثالث ومن خلال النتائج التي أسفرت عنها التجربة وهي على النحو الاتي:

أولاً- عرض نتائج الفرضية الاولى: لغرض التحقق من الفرضية الصفية التي تنص على انه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست مادة (الخرائط الجغرافية) وفق البرنامج التدريبي ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية) وللكشف عن هذه الفرضية والوصول الى الهدف يعرض الباحث نتائج هذه الفرضية وكالاتي:

جدول (17) يبين الوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية لمجموعتي عينة البحث المستقلتين في الاختبار البعدي

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.05
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	40	68.725	97.538	9.876	78	9.847	1.671	دالة إحصائياً
الضابطة	40	47.075	95.815	9.789				

جدول رقم (18) يبين الوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية لمجموعتي عينة البحث المترابطتين في الاختبار البعدي

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0.05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية قبلي	40	36.05	199.587	10.936	39	13.301	1.684	دالة إحصائياً
التجريبية بعدي	40	68.725	97.538	9.876				

حيث يظهر من الجدول (17) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست مادة الخرائط الجغرافية وفقاً للبرنامج التدريبي قد بلغ (68.725) وتباين مقداره (97.538) وانحراف معياري (9.876) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية (47.075). وتباين قدره (95.81) وانحراف معياري قدره (9.789) إذ تشير هذه النتيجة إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية وذلك لان القيمة التائية المحسوبة لعينتين مستقلتين تساوي (9.847) عند درجة حرية (78) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.671) ينظر جدول (17) وتشير هذه النتيجة إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة وبناءً على ما سبق عرضه تم رفض الفرضية الصفية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على ((وجود فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية التي درست مادة الخرائط الجغرافية وفقاً للبرنامج التدريبي وبين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية).

كذلك استخدم الباحث الاختبار التائي لعينتين متطابقتين فظهرت النتائج كما في جدول (18) وملحق (18) ومن خلال جدول (18) ظهر أن متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست (مادة الخرائط الجغرافية) وفقاً للبرنامج التدريبي للاختبار القبلي قد بلغ (36.05) وتباين مقداره (119.587) وانحراف معياري (10.936) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست مادة الخرائط الجغرافية وفقاً للبرنامج التدريبي للاختبار البعدي (68.725) وتباين مقداره (97.538)

وبانحراف معياري مقداره (9.876). إذ تشير هذه النتيجة إلى وجود فروق ذو دلالة احصائية ولصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة لعينتين مترابطتين (13.301) عند درجة حرية (39) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.684) وتشير هذه النتيجة إلى تفوق طلبة عينة البحث في الاختبار البعدي وبناءً على ما سبق عرضه تم رفض الفرضية الصفرية

ب- عرض نتائج الفرضية الثانية:

لغرض التحقق من الفرضية الصفرية التائية التي تنص على انه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية التي درست مادة (الخرائط الجغرافية) وفقاً للبرنامج التدريبي ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية وللكشف عن هذه الفرضية والوصول الى الهدف يعرض الباحث نتائج هذه الفرضية التي توصل اليها وكالاتي:

من خلال مقارنة نتائج المجموعة التجريبية مع نتائج المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي الذي طبقه الباحث بعد اسبوعين من التطبيق الاول على نفس العينة للبحث عن مدى استبقاء معلومات الخرائط الجغرافية لدى عينة البحث كما في جدول (19) إذ يظهر أن متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست مادة الخرائط الجغرافية وفقاً للبرنامج التدريبي قد بلغ (68.725) وبتباين (89.0251) وانحراف معياري (9.435) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية (44.5) وبتباين قدره (112) وانحراف معياري مقداره (10.583) إذ تشير هذه النتيجة إلى وجود فرق ذو دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية وذلك لان القيمة التائية المحسوبة لعينتين مستقلتين تساوي (10.806) عند درجة حرية (78) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.671) عند مستوى دلالة (0.05) ينظر جدول (19) وتشير هذه النتيجة إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة وبناءً على ما سبق عرضه تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية التي درست مادة الخرائط الجغرافية وفقاً للبرنامج التدريبي وبين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية في استبقاء معلومات مادة الخرائط الجغرافية

جدول رقم (18) يبين الوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية لمجموعتي عينة البحث المترابطتين في الاختبار البعدي

مستوى الدلالة (0.05)	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	التباين	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة						
دالة احصائية	1.671	10.806	78	10.583	112	44,5	40	التجريبية قبلي
				9.435	89.0251	68.725	40	التجريبية بعدي

ثانياً تفسير النتائج:

1- تفسير نتائج الفرضية الاولى: من خلال عرض النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي أظهرت تفوق الطلبة الذين درسوا مادة الخرائط الجغرافية وفقاً للبرنامج التدريبي (المجموعة التجريبية) في تحصيلهم لمهارات الخرائط الجغرافية على الطلبة الذين درسوا المادة نفسها وفقاً للطريقة الاعتيادية (المجموعة الضابطة). ويعزى الباحث سبب هذه النتيجة إلى فاعلية البرنامج التدريبي. لذا ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة ويمكن تفسير هذا التفوق إلى ما يأتي:

1. فاعلية اسلوب البرنامج التدريبي كونه يتميز بإبراز دور الطالب في إثبات شخصيته وتعزيز أثره الإيجابي في كونه هدف العملية التعليمية بأسرها فضلاً عن الجو الديمقراطي الذي يسود هذا البرنامج المتمثل بتبادل الأفكار والنقاش قد يؤدي الى زيادة ثقة الطالب بنفسه، مما يشجعه أكثر على طرح أفكاره.
2. قد تكون ملائمة موضوعات مادة الخرائط الجغرافية التي درّسها الباحث تصلح للتدريس باستعمال البرامج التدريبية أكثر من غيرها نظراً لكثرة الممارسات التدريبية التي يتوجب على الطلبة ممارستها بشكل عملي في مواضيع الخرائط الجغرافية.
3. قد تكون المرحلة الجامعية أكثر ملائمة للتدريس باستعمال البرامج التدريبية أكثر من المراحل الدراسية الأخرى لامتلأها عملي النضج والخبرات المربية العالية فضلاً عن القدرات العقلية العليا.
4. (إن استعمال برنامج تدريبي لتنمية مهارات الخرائط الجغرافية) شجع الطلبة على التفاعل مع بعضهم البعض وزادهم شوقاً للمادة الدراسية من خلال خلق مناخ اجتماعي يتيح الفرصة للتدريب والتعلم وتنمية الرغبة وتقوية المحبة والإخاء والتعاون المشترك للوصول للهدف المطلوب (الألوسي، 1984، ص171) مما جعل الدرس أكثر فاعلية من الدرس الذي يدرس بالطريقة التقليدية.
5. وقد يعزى السبب في هذه النتيجة إلى إتاحة الفرصة لكل طالب من الطلاب في المشاركة أثناء الجلسة سواء كانت المشاركة فردية أم جماعية مع الآخرين والتفاعل معهم والتعبير عن الرأي، مع اكتساب روح القيادة الجماعية والتعاون الجماعي والجرأة الادبية والشجاعة في ابداء الرأي واحترام أفكار وآراء الآخرين (من الطلبة) مما ينعكس ايجابياً على ثقة المتعلم بنفسه (دورزة، 2000، ص 191-192).
6. إن تفوق الطلاب الذين درسوا وفقاً للبرنامج التدريبي يعتمد كلياً على مسؤولية كل طالب حينما يكون مركزاً للعملية التعليمية بما يكتسبه من روح للقيادة الجماعية والتعاون والشجاعة في ابداء الرأي واحترام الآخرين وتعليم بعضهم بعضاً وصولاً الى إتقان المادة من خلال الحوار وتبادل الأفكار الممزوج بالممارسة الفعلية أثناء الجلسة لإكمال المهمة وبلوغ الأهداف المحددة (جاسم، 2001، ص192)
7. أو يعود السبب في هذه النتيجة للأجواء الديمقراطية التي كانت تتمتع بها المجموعة التجريبية أثناء التجربة، اذ تفصح هذه الأجواء المجال لأعضاء المجموعة بالتعرف على وجهات نظر الطلبة داخل الجلسة (أي الاحتكاك المباشر بين الطلاب دون وسيط في ظل ظروف المساواة الجماعية في المشاركة في المواقف التعليمية أو المواضيع الدراسية) (جابر، 1999، ص83-84).
- ويرى الباحث ان التفاعل اللفظي (التشجيع) بين الطلبة أو ما بين الطلبة والتدريسي منح الطلبة فرصة لان يتعاونوا ويشجع بعضهم البعض في جلسات البرنامج مما خلق جو مثمر لتحقيق الأهداف المحددة لذلك تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.
8. وكذلك قد يرجع السبب أن الطريقة التقليدية المستخدمة في تدريس المجموعة الضابطة ربما كانت لا تنثير اهتمام الطلبة مما يولد لديهم الملل وعدم الرغبة في الاطلاع على المادة ومحتوياتها (إبراهيم وآخرون، 2003، ص19). وبذلك فان هذه الدراسة تتفق مع دراسات (الساعدي 2008)، (والخاقاني 2006)، و(عبيس 1998) بوجود ضعف في اكتساب مهارات الخرائط الجغرافية وان البرامج التدريبية هي الانسب لتنميتها وهذا ما اتقت عليه ودراستي (Mceneancy 1993) (McCauley, 1992) في برامجها والبرامج المقترحة في دراسات|0 (الساعدي 2008، ودراسة الخاقاني 2006، ودراسة عبيس 1998).

2- تفسير نتائج الفرضية الثانية: من خلال عرض النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي أظهرت تفوق الطلبة الذين درسوا مادة الخرائط الجغرافية وفقاً للبرنامج التدريبي (المجموعة التجريبية) في استبقاء مهارات الخرائط الجغرافية على الطلبة الذين درسوا المادة نفسها وفقاً للطريقة الاعتيادية (المجموعة الضابطة). وقد يعزى السبب في هذه النتيجة إلى فاعلية البرنامج التدريبي. لذا ترفض الفرضية الصفريّة وتقبل الفرضية البديلة ويمكن تفسير هذا التفوق إلى ما يأتي:

1- أن البرنامج التدريبي قد يكون أكثر ملائمة لمادة الخرائط الجغرافية وما تحتويه من مفاهيم وحقائق تحتاج إلى الممارسة والتدريب فضلاً عن شد انتباه الطلبة وإثارة دافعيتهم نحو المادة من خلال عرضها ومن ثم التدريب العملي عليها وبالتالي قد تكون أكثر استبقاء في أذهان الطلبة وهذا ما يحصل في البرنامج التدريبي لذلك تكون هذه المفاهيم والحقائق أكثر استبقاء

2- أن التدريب على وفق خطوات وإجراءات البرنامج التدريبي قد جعلت الطلبة محوراً للعملية التعليمية انطلاقاً من دورهم في المشاركة داخل الجلسة من خلا الاعتماد على أنفسهم في قراءة ورسم الخرائط وتفسيرها مما يجعلها أكثر استبقاء في أذهان الطلبة.

3- طريقة عرض المادة ساعدت على زيادة النشاط الذاتي لدى الطلبة من خلال التدريبات التي تجري في الجلسة الممزوجة بالخبرة التعليمية الناتجة من اتقان الواجبات المدرسية وانتقال أثر التعلم مما يجعل هذا التعلم أكثر استبقاء. (عبد الله، 2000، ص17)

4- أن توزيع التدريب الموزع يؤثر في مستوى الاستبقاء. إذ يرى (عبد الخالق) أن التدريب الموزع أفضل من لتدريب المكثف في حالة الاسترجاع المباشر أما في حالة الاحتفاظ الطويل المدى (2-4) أسابيع فإن توزيع التدريب يكون أكثر فعالية من تكثيفه ولكن النتائج التجريبية الحديثة لا ترجح طريقة على أخرى حيث أن كل طريقة تصلح لنوع من المواد، ومع ذلك فقد ظهر أن الجمع بين النوعين (الموزع والمكثف) أكثر فعالية في أداء الاختبارات (عبد الخالق، 199، ص363-364) وهذا ما سارت عليه الدراسة الحالية التي جمعت بين الاثنين متبنيه قوانين نظرية ثرونديك كما وردت في الفصل الثاني.

5- جاءت هذه النتيجة متفقة مع الدراسات السابقة كدراسة (الخفاجي 1996) ودراسة عبد الجبار (1989) ودراسة (Lumpkin, 1991) واختلفت مع دراسة (Pitcher 1986).

القسم الثاني: الاستنتاجات. المقترحات. التوصيات.

أولاً الاستنتاجات: في ضوء طبيعة البحث الحالي وأهدافه وفي كيفية تصميم إجراءاته والنتائج التي أفرزتها عملية التحليل الإحصائي توصل الباحثان إلى الاستنتاجات الآتية:

- 1- النتائج التي ظهرت نتيجة للعمليات الإحصائية للبيانات والمعلومات كانت مرضية في تنمية مهارات الخرائط الجغرافية واستبقائها لدى طلبة عينة البحث وتم تفسيرها ضمن النتائج أعلاه.
- 2- أن أسباب ضعف مهارات الخرائط الجغرافية عند طلبة أقسام الجغرافية يرجع إلى قصور المنهج المعد حيث يخلو من تمرينات اكتساب هذه المهارات وتقنيات التدريب عليها ثم استبقائها.
- 3- هناك انخفاض ملحوظ في امتلاك مهارات التعامل مع مفاهيم وتقنيات مادة الخرائط الجغرافية لدى أعداد كبيرة من الطلبة اللذين يمثلون مخرجات أقسام الجغرافية في الجامعات
- 4- فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الخرائط الجغرافية واستبقائها لدى طلبة المرحلة الجامعية في أقسام الجغرافية..
- 5- أن البرنامج التدريبي يتطلب من الباحث استخدام الأساليب والطرق والاستراتيجيات التي تضيف الكثير من الخبرات والمهارات التي تساهم بدورها في اكساب الطلبة الثقة بالنفس وأساليب وطرائق تنمية مهارات أخرى في مجال التدريب.

ثانياً - التوصيات: في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بما يأتي:

- 1- ضرورة الاهتمام بالأعداد الأكاديمي المتكامل لتدريسي مادة الخرائط الجغرافية بشكل خاص والمواد الجغرافية بشكل عام من خلال تأهيلهم التأهيل الذي يمكنهم من امتلاك مهارات التعامل مع تقنيات قراءة ورسم وتفسير مادة الخرائط الجغرافية من خلال زجهم بدورات تدريبية دورية سنويا ليكونوا قريبين من هذه التقنيات ومستجداتها.
- 2 - ضرورة ايجاد وتأهيل المختبر الجغرافي بشكل يسمح للطلبة بالتدريبات العملية على تقنيات رسم الخرائط الجغرافية تحت اشراف تدريسي مادة الخرائط الجغرافية. مع التوازن بين زمن الحصص الاسبوعية النظرية والعملية لتناسب قدرة امكانيات الطلبة في امتلاك مهارات رسم الخرائط الجغرافية لاسيما ونحن نتعامل مع تنمية المجال المهاري من مجالات النمو الانساني لذلك يتوجب التأكيد على العملي لأنه يثبت النظري ويجعله ذات معنى.
- 3- اعداد دليل مرافق لمادة الخرائط الجغرافية يتضمن مجاميع مختلفة من التمرينات الخاص بمفاهيم مادة الخرائط الجغرافية وتقنيات رسمها.
- 4- ضرورة اهتمام تدريسي مادة الخرائط الجغرافية باستعمال الاساليب والطرائق التدريسية التي تحتوي التقنيات والوسائل المساعدة على امتلاك مهارات رسم الخرائط الجغرافية.
- 6- التأكيد على المهارات في الاسئلة الفصلية والنهائية بتخصيص نسبة من الاسئلة لقياس المجال المهاري الذي يقيس نسبة امتلاك الطلبة لمهارات الخرائط الجغرافية.

ثالثاً: المقترحات

ويقترح الباحث المقترحات الآتية للدراسة الحالية:

- 1- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في المرحلة الاولى في اقسام الجغرافية في كلية التربية لغرض ان يكتسب هؤلاء الطلبة مهارات التعامل مع مادة الخرائط الجغرافية وتقنيات رسمها بشكل مبكر .
- 2- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في اقسام الجغرافية لكليات الآداب وذلك لان معظم تدريسي كليات الآداب هم يعملون في التدريس في اقسام الجغرافية لذلك يجب ان يطلعوا ويمتلكوا مهارات وتقنيات رسم الخرائط الجغرافية التي تبدو غير فعالة بسبب اختلاف اهداف الكليتين وقلة الدروس التربوية التي تؤكد على تلك المهارات والتقنيات.
- 3- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية للتعرف على مدى اكتساب مفاهيم الخرائط الجغرافية بشكل خاص والمفاهيم الجغرافية على وجه العموم لدى طلبة اقسام الجغرافية في الجامعات العراقية..

الفصل الخامس

خطوات بناء البرنامج التدريبي: يتضمن هذا الفصل وصفاً للإجراءات والخطوات التي اتبعها الباحث في بناء برنامجه
خطوات ومراحل بناء البرنامج التدريبي:

أولاً: تحديد الحاجات: قام الباحث بتحديد الحاجات التدريبية واعتمد الباحث على مصدرين في تحديد تلك الحاجات أولهما هو ما جاءت به نتائج دراسة(الساعدي (2008) حيث توصلت نتائج هذه الرسالة الى ضعف هذه المهارات والمصدر الثاني هو قيام الباحث بإجراء اختبار قبلي على عينة من طلبة اقسام الجغرافية في المرحلة الجامعية وأظهرت نتائج الدراسة وجود حاجات تدريبية لتنمية مهارات الخرائط الجغرافية بلغ عددها (19) حاجة تدريبية موزعة على ست مجالات، هي مجال رسم الخرائط الجغرافية، ومجال قراءة الخرائط الجغرافية، ومجال تعيين المواقع على الخرائط الجغرافية.ومجال تفسير الخرائط الجغرافية

ثانياً: تحديد الأهداف وصياغتها: إن تحديد الأهداف وصياغتها خطوة أساسية لأي برنامج تدريبي ناجح، إذ تمثل تلك الأهداف العنصر الرئيس الذي يُعتمد عليه في اختيار المحتوى التدريبي، وطرائق تدريسه، ومواد تكنولوجيا التعليم المساعدة ووسائلها

وكذلك أدوات تقويم المتدرب، بل إن التحديد الدقيق للأهداف لبرنامج التدريب يُساعد على توضيح مستوى الأداء المطلوب من المتدرب. (الفقي:2005، ص90) وقد اشتمل هذا البرنامج على نوعين من الأهداف، هما الأهداف العامة والأهداف السلوكية:

ثالثاً تحديد المحتوى: تعد عملية اختيار المحتوى (موضوعات البرنامج ومفرداته) من أهم مراحل تصميم البرنامج، وأدقها، وأصعبها. (الفقي:2005، ص9) وقد راعى الباحثان عند اختيار محتوى البرنامج، المبادئ الآتية:

1- ارتباط المحتوى بالحاجات التدريبية وأهداف البرنامج.

2- التكامل بين الجانبين النظري والتطبيقي وقد تم تحديد المحتوى في الفصل الثالث.

رابعاً: طرائق وأساليب التدريب: حدد الباحث أساليب تدريبية يمكن الاستفادة منها في تنفيذ البرنامج وهي: التعلم التعاوني - الحوار والمناقشة - حل المشكلات - العصف الذهني

خامساً: التقنيات التعليمية المساعدة: السبورة - أقلام ملونة - أقلام شفافية مستلزمات المختبر الجغرافي - داتشوب.

سادساً: النشاطات التدريبية: يقترح الباحثان النشاطات التدريبية الآتية: المحاضرات النظرية - التطبيقات العملية أثناء البرنامج - مناقشة رسوم الخرائط وتفسير الظواهر الطبيعية عليها - التدريب على رسم وقراءة وتفسير الخريطة

سابعاً: مدة البرنامج ووقته ومكانه: مدة البرنامج (8) أسابيع تدريبية بواقع يومين في الأسبوع. بعدد ساعات نظرية وعملية مجموعها (36) ساعة تدريبي ويقترح الباحثان أن يتم عقد البرنامج التدريبي في مختبر الخرائط الجغرافية لأقسام الجغرافية في الكلية

ثامناً: الحوافز والامتيازات: يرى المربي (وود روث wood worth) أن الحافز (drive) هو ما ينشط ويفعل السلوك ويهيئه للعمل (صالح، 1972، ص349) وفي ضوء أهمية الحوافز تربوياً في ميدان التدريب يقترح الباحثان منح المتدربين الحوافز والامتيازات الآتية: درج أسماء المتفوقين في لوحة الشرف داخل القسم أوفي إحدى الصحف التي تصدر في الجامعة أو الصحف والمجلات المحلية أو منح المتدربين كافة مكافآت مادية ومعنوية تشجيعية أو منح الطالب المتفوق امتياز السفر مجاناً لسفريات القسم المختلفة

تاسعاً: إدارة البرنامج. اقترح الباحث أن تتألف إدارة البرنامج من: الدكتور رئيس القسم الذي ينفذ البرنامج في قسمه ويكون مسؤولاً عن متابعة سير التدريبات وتوفير المستلزمات التدريبية بالإضافة إلى الدكتور المسؤول الأول عن المختبر ويحل بدل رئيس القسم في حالة غيابه فضلاً عن مشرف علمي على البرنامج وهو المتخصص في مادة الخرائط الجغرافية مسؤولاً عن المادة العلمية في البرنامج ومشرف تربوي متخصص في مناهج وطرائق التدريس مسؤولاً عن سير البرنامج بشكل مباشر وهو الباحث نفسه.

عاشراً المدربون والمتدربون: اقترح الباحثان إدارة جلسات البرنامج التدريبي من قبل أستاذ من ذوي الخبرة والاختصاص في مادة الخرائط الجغرافية باعتباره متمكن من المادة العلمية وخبير بتدريب الطلبة على مفردات المادة. الى جانب الباحث باعتباره المسؤول عن تنفيذ البرنامج من حيث وضع الخطط التنفيذية للبرنامج والاستراتيجيات والوسائل والتقنيات والأهداف التي يبتغيها البرنامج اما المتدربون هم طلبة أقسام الجغرافية في المرحلة الجامعية لكلية التربية في الجامعات العراقية.

الحادي عشر أساليب التقويم: يقترح الباحثان أساليب التقويم الآتية: إجراء امتحانات تحريرية لموضوعات البرنامج مع متابعة المتدربين ميدانياً بعد انتهاء البرنامج بالإضافة الى الممارسات العملية اليومية لتنفيذ البرنامج.

الثاني عشر تقويم البرنامج التدريبي: يقترح الباحثان أن يتم تقويم البرنامج التدريبي على النحو الآتي: التقويم في أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي، من خلال استبانة توزع على المتدربين وكذلك الاستعانة بأراء المدربين، عن مدى نجاح البرنامج

واستيعاب الطلبة لموضوعاته ومفرداته فضلاً عن التقويم بعد انتهاء البرنامج التدريبي. ويتم ذلك عن طريق عمل اختبار تحصيلي للتعرف عن مدى استيعاب الطلبة لمفردات البرنامج.

الملاحق

ملحق رقم (1) يوضح درجات عينة البحث بالاختبار التحصيلي القبلي

التمسلس	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	التمسلس	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
1.	40	48	.34	20	24
2.	45	35	.35	21	35
3.	20	30	.36	25	20
4.	24	20	.37	45	35
5.	35	26	.38	50	48
6.	33	30	.39	47	50
7.	41	48	.40	25	39
8.	50	42			
9.	40	31	المجموع	1442	1466
10.	32	44	الوسط الحسابي	36.0500	36.6500
11	50	38	التباين	119.5871286481	112.2845406736
12	31	45	الانحراف المعياري	10.93559	10.59644
13	42	51			
14	45	22			
15	20	18			
16	22	25			
17	27	39			
18	35	28			
19	30	32			
20	20	44			
21	40	38			
22	21	21			
23	50	45			
24	43	42			
25	41	35			
26	47	54			
27	55	56			
28	34	35			
29	36	26			
30	50	45			
31	53	46			
32	32	51			
33	25	25			

ملحق رقم (2) يوضح درجات عينة البحث بالاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	التسلسل	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	التسلسل
47	80	.34	65	60	.1
50	85	.35	67	70	.2
62	88	.36	54	53	.3
47	65	.37	35	55	.4
35	70	.38	50	72	.5
28	72	.39	60	80	.6
30	70	.40	50	55	.7
			45	70	.8
1883	2749	المجموع	40	65	.9
47.0750	68.725	الوسط الحسابي	50	66	.10
95.81473225	97.537746254	التباين	51	70	11
9.78850	9.87612	الانحراف المعياري	55	75	12
			47	70	13
			52	70	14
			32	44	15
			50	80	16
			50	72	17
			45	73	18
			35	76	19
			35	75	20
			55	60	21
			50	64	22
			54	80	23
			56	66	24
			45	80	25
			48	70	26
			42	55	27
			60	85	28
			53	56	29
			41	70	30
			39	55	31
			28	60	32
			45	67	33

أثر العمليات الجيومورفية في تشكيل مظاهر سطح الارض في محافظة بابل باستعمال نظم المعلومات الجغرافية GIS

أ.م.د. قاسم يوسف شتيت الشمري الباحث. أمير هادي جدوع الحسنوي

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

The Impact of Gemorphical Processes in Forming The Aspects of The Earth Surface in Babylon Governorate By Using Geographic Information Systems GIS

Assistant professor Dr. Qassem Yousif Shteet Al-Shemmari

Researcher. Ameer Hadi Jadou Al- hasnawi

Babylon University / College of Basic Education

ameerareb@gmail.com

Abstract:

The Algiomorvih studies of studies that rely on natural conditions, which constitute the basic components of these studies so represent a natural geographic ingredient compromise dynamically to any area of control in type Algiomorvih processes prevailing severity or weakness of these operations, the operation started or completed by a certain Giomorvih factors as the process becomes Algiomorvih poignant by what play to a change in the surface of the Earth forms through the influence of natural factors of the study area and control the emergence of these landforms, for this, the ground manifestations and processes that contributed to the formation of these different manifestations of an important source of information upon which many of the studies, the area The study was characterized by the diversity of its units Algiomorvih there have been many Algiomorvih origin forms Alriha and water.

المقدمة:

تعد الدراسات الجيومورفية من الدراسات التي تعتمد على الظروف الطبيعية والتي تشكل المقومات الأساسية لتلك الدراسات لذلك تمثل المقومات الجغرافية الطبيعية وسطاً ديناميكياً لأي منطقة تتحكم في نوع العمليات الجيومورفية السائدة ومدى شدة أو ضعف هذه العمليات، فالعملية تبدأ أو تكتمل بفعل عوامل جيومورفية معينة إذ تصبح العملية الجيومورفية مؤثرة بفعل ما تؤديه إلى حدوث تغير في أشكال سطح الأرض من خلال التأثير في العوامل الطبيعية لمنطقة الدراسة والتحكم في نشوء تلك الأشكال الأرضية، لهذا فإن المظاهر الأرضية والعمليات التي ساهمت في تشكيل هذه المظاهر المختلفة مصدر مهم للمعلومات التي تعتمد عليها العديد من الدراسات، فأن منطقة الدراسة تميزت بتنوع وحداتها الجيومورفية فقد ظهرت العديد من الأشكال الجيومورفية ذات المنشأ الريحي والمائي.

الكلمات المفتاحية: عمليات، جيومورفية، شكل، محطة الحلة، التجوية.

مشكلة البحث:

1- هل تؤثر العمليات الجيومورفية في تكوين الأشكال الأرضية في منطقة الدراسة؟

2- ماهي الأشكال الأرضية الناتجة عن العمليات الجيومورفية؟

فرضية البحث:

1- إن للعمليات الجيومورفية الأثر الواضح في تكوين الأشكال الأرضية في منطقة الدراسة.

2- ضمت منطقة الدراسة الأشكال الأرضية المائية، الأشكال الأرضية الريحية، الأشكال الأرضية الناتجة بفعل عمليات هيدروجيولوجية، والأشكال الأرضية الناتجة بفعل الإنسان.

هدف البحث:

- 1- معرفة العمليات الجيومورفية والعوامل الطبيعية المؤثرة في سيرها.
- 2- الكشف عن دور العمليات الجيومورفية في تشكيل مظاهر السطح في محافظة بابل.

حدود البحث:

تقع منطقة الدراسة جغرافياً في الجزء الأوسط من العراق في وسط السهل الرسوبي فتحدها على أساس التقسيمات والحدود الإدارية لمحافظة البلاء من الشمال محافظة بغداد، ومن الجنوب محافظتا النجف والقادسية، ومن الشرق محافظة واسط، أما من الغرب محافظتا كربلاء والائبار، وهي تعد واحدة من محافظات الفرات الأوسط وتبلغ مساحة منطقة الدراسة (5119 كم^2) ، كما تقع منطقة الدراسة فلكياً بين دائرتي عرض $(32.9^\circ - 33.5^\circ)$ شمالاً وبين خطي طول $(43.97^\circ - 45.21^\circ)$ شرقاً، كما يتضح من الخريطة (1).

هيكالية البحث:

تضمن البحث ثلاث فصول فضلاً عن الاستنتاجات والمقترحات وقائمة المصادر وعلى النحو الآتي:

الفصل الأول: تناول العوامل الطبيعية المؤثرة في العمليات الجيومورفية التي تتمثل بـ(جيولوجية منطقة الدراسة، السطح، المناخ، الموارد المائية، التربة، النبات الطبيعي).

الفصل الثاني: اشتمل على دراسة العمليات الجيومورفية السائدة في منطقة الدراسة قسم الباحث هذه العمليات حسب تأثيرها في تشكيل المظاهر الأرضية إلى عمليات التجوية الفيزيائية والكيميائية والحياتية، عمليات التعرية، عمليات الترسيب سواء كانت ريحية أو مائية، عمليات هيدروجيولوجية.

الفصل الثالث: تضمن الأشكال الأرضية الناتجة عن العمليات الجيومورفية في منطقة الدراسة باستعمال تقنية الـ (GIS)، وهي الأشكال الأرضية التعرؤية، الأشكال الأرضية الترسيبية، الأشكال الأرضية الناتجة بفعل عمليات هيدروجيولوجية، الأشكال الأرضية الناتجة بفعل الانسان.



2- الهيئة العامة للمساحة، خريطة محافظة بابل الإدارية، مقياس 1/500000، بغداد، 1986.

الفصل الأول: العوامل الطبيعية المؤثرة في العمليات الجيومورفية

أولاً- جيولوجية منطقة الدراسة: تعد منطقة الدراسة جزءاً من السهل الرسوبي من الناحية الجيولوجية، وهي تقع في منطقة الرصيف غير المستقر نسبة إلى التقسيم التكتوني للعراق، وإن تكوينها الجيولوجي مرتبط بطريقة ما بالتطورات الجيولوجية التي حصلت في العراق والمنطقة⁽¹⁾، إن عمر التكوينات الجيولوجية الظاهرة على سطح منطقة الدراسة تمتد من عصر الايوسين الأسفل المتأخر (الدمام) إلى عصر المايوسين الأعلى البلايوسين (تكوين الفرات والزهرة) حتى الوقت الحاضر (الترسبات الحديثة)، وتغطي ترسبات الزمن الرباعي معظم مناطقها والتي تتمثل في الترسبات النهرية، والترسبات الريحية، والترسبات العائدة لفعاليات الإنسان⁽²⁾.

ثانياً- السطح: تمثل منطقة الدراسة جزءاً من السهل الرسوبي وهي تقع في حوض الفرات الأوسط الذي يمثل القسم الأوسط من العراق، والذي يتصف سطحه بالانسياس عامة وبالاتحاد التدريجي القليل باتجاه الشرق والجنوب خاصة إذ يكاد يخلو سطحه من تباين اشكال سطح الارض وإن وجدت هذه الاشكال فهي أما ان تكون من عمل الانسان أو الانهار أو كليهما معاً، إذ تشكل هذا الانسياس بسبب طبيعة البنية الجيولوجية للمنطقة فضلاً عما تحمله الانهار من الترسبات الأمر الذي أدى الى استواء سطحه، وعموماً يمكن القول إن ظاهرة الانسياس العام تسود في منطقة الدراسة عدا بعض أجزائها الشمالية⁽³⁾، أما أقسام السطح في منطقة الدراسة فإنه يقسم على خمسة أقسام هي (نطاق كتوف الأنهار، نطاق أحواض الأنهار، نطاق أراضي المنخفضات، نطاق الأراضي الرملية، نطاق مدرجات الأنهار والتكوينات القديمة).

ثالثاً- المناخ: تعد الخصائص المناخية من أهم العوامل الطبيعية التي تتدخل بشكل مباشر أو غير مباشر في تشكيل مظاهر سطح الأرض، سواء أكانت تلك المظاهر تتصل بتضاريس القشرة الأرضية وتكوينها، أو تلك التي تتصل بتكوين التربة أو بحياة النبات، لا تختلف الخصائص المناخية في منطقة الدراسة عن خصائص القسم الأوسط من العراق التي يتصف مناخها كما يظهر في كافة التصنيفات المناخية التي صنف على أساسها مناخ العراق بأنه ضمن المناخ الصحراوي الجاف الذي يتصف بكونه معتدلاً قليل المطر في فصل الشتاء وحاراً جافاً صيفاً⁽⁴⁾، ويختلف تأثير عناصر المناخ في العمليات الجيومورفية بنسب متفاوتة بحسب طبيعة اشكال سطح الارض ومدى استجابة هذه العمليات لكل عنصر من عناصر المناخ المختلفة فضلاً عن تأثير تلك العناصر التي تؤدي بدورها الى تنشيط العمليات الجيومورفية السائدة في منطقة الدراسة وهذه العناصر هي (الاشعاع الشمسي، درجة الحرارة، الأمطار، التبخر، الرطوبة النسبية، الرياح)، لهذا تكون دراسة المناخ أمراً ضرورياً لفهم مختلف العمليات السائدة في المنطقة.

رابعاً- الموارد المائية: تعد دراسة الموارد المائية أهمية كبيرة في الدراسات الجيومورفية، لأنها عاملاً رئيساً في تشكيل مظاهر سطح الأرض، لاسيما السطحية منها بوصفها مسؤولة عن التعرية وتسهم بدرجة كبيرة في تكوين المظاهر الجيومورفية، وتتمثل الموارد المائية في منطقة الدراسة في نوعين هما:

أ- المياه السطحية: تتمثل هذه المياه في نهر الفرات وتفرعاته إذ يدخلها من قسمها الشمالي الغربي الذي يكون جريانه باتجاه الجنوب الغربي وبتجاه الجنوب الشرقي، إن مياه نهر الفرات موزعة على جميع أرجاء منطقة الدراسة متمثلة في الجداول المتفرعة منه عند دخوله منطقة الدراسة من الشمال إلى الجنوب⁽⁵⁾.

(1) خطاب صكار العاني، ونوري خليل البرازي، جغرافية العراق، مطبعة جامعة بغداد، بغداد، 1979، ص19.

(2) عبدالله السياب وآخرون، جيولوجيا العراق، جامعة الموصل، 1985، ص122-175.

(3) جاسم محمد الخلف، جغرافية العراق الطبيعية والبشرية، القاهرة، معهد البحوث والدراسات العربية، 1959، ص42.

(4) آزاد محمد أمين النقشبندى، مصطفى عبدالله السويدي، تصنيف مناخ العراق وتحليل خرائط أقاليمه المناخية، مجلة كلية الآداب، جامعة البصرة، العدد(22)، 1991، ص390.

(5) عبد الإله رزوقي كربل، تقويم لشبكة الري والصرف في محافظة بابل، مجلة كلية الآداب، جامعة البصرة، العدد(19)، 1981، ص140-141.

ب- المياه الجوفية: تتصف المياه الجوفية في منطقة الدراسة بارتفاع منسوبها وهي لا تختلف بطبيعتها هذه عن بقية مناطق السهل الرسوبي الأخرى، وأنها ذات أعماق قريبة من السطح، ونتيجة لانبساط السطح وقلة ارتفاعه فقد أصبحت ذات عمق قليل يتراوح من (1,5-3) أمتار كما في منطقة كتوف الأنهار، وللمياه الجوفية نشاط جيولوجي مزدوج ذو تأثير ميكانيكي وكيميائي، إلا أن النشاط الكيميائي أكثر أهمية من تأثير النشاط الميكانيكي في الصخور وذلك لاختلاط المياه المستمر بالمعادن والصخور⁽¹⁾.

خامساً- التربة: تميزت تربة منطقة الدراسة بأنها تربة منقولة تكونت نتيجة لتراكم الرواسب المختلفة التي جلبتها مياه الأنهار إضافة إلى الأرسابات التي جلبتها الرياح من مناطق خارج المنطقة وهذا ما جعل تربة منطقة الدراسة تتسم بالطباقية⁽²⁾، كما تؤثر التربة في جيومورفولوجية وهيدرولوجية منطقة الدراسة بصورة غير مباشرة من خلال تأثيرها وتأثيرها بالخصائص الأخرى كالسطح والمناخ والنبات الطبيعي، وكذلك تؤثر بصورة مباشرة إذ تشكل الخصائص الفيزيائية والكيميائية للتربة أهمية كبيرة في دراسة أشكال سطح الأرض من حيث تحديد قوة تأثير عوامل التعرية المختلفة فيها وأسباب حدوث العديد من الظواهر الجيومورفية، ومن أهم أنواع الترب في المنطقة هي (تربة كتوف الأنهار، تربة أحواض الأنهار الرديئة التصريف، تربة الأحواض المغمورة بالغرين، تربة منخفضات الري والأحواض، تربة الأهوار والمستنقعات المغمورة بالغرين، تربة الكثبان الرملية، تربة التكوينات القديمة).

سادساً- النبات الطبيعي: للنبات الطبيعي من حيث نوعه وكثافته وتوزيعه في أي منطقة أهمية كبيرة في العمل الجيومورفولوجي والهيدرولوجي إذ يؤثر النبات الطبيعي في العمل الجيومورفي من خلال الحفاظ على تماسك التربة من التعرية المائية والريحية، إذ يكون بمثابة غطاء يحمي التربة من قوة اصطدام قطرات المطر، كما يساعد في تسرب مياه الأمطار إلى باطن الأرض مما يساعد في تكوين مياه جوفية، فضلاً عن دوره الكبير في المحافظة على ضفاف الأنهار من خلال جذورها التي تقوي من تماسك التربة والقاع فضلاً عن دوره في عرقلة سرعة حركة المياه الجارية وبالتالي تقليل فعالية الحث المائي⁽³⁾، وللنبات الطبيعي دور في إعاقة المياه داخل المجرى المائي فضلاً عن دوره في زيادة الترسيب مما يؤدي إلى تكوين الجزر النهرية والسداد الطبيعية والالتواءات النهرية تتميز منطقة الدراسة بتنوع النبات الطبيعي وهذه الأنواع هي (نباتات ضفاف الأنهار، النباتات المائية، نباتات الأهوار والمستنقعات، نباتات الحقول الزراعية، النباتات الصحراوية).

الفصل الثاني: العمليات الجيومورفية السائدة في منطقة الدراسة

أولاً- عمليات التجوية

التجوية هي عملية جيومورفية تؤدي إلى تفكك وتحلل أسطح الصخور والتربة عن طريق عوامل كيميائية وميكانيكية، والتجوية بصورة عامة تعني عملية تفكك أو تكسر أو تحلل أو نحت أو تهشيم الصخور في موقعها بطرائق كيميائية أو فيزيائية أو حياتية وبهذا فهي العملية التي تهيئ الفتات الصخري لعمليات النقل المعروفة (المياه الجارية- الجليد- الرياح- الأمواج البحرية)⁽⁴⁾، فالتجوية بأنواعها المختلفة قد لعبت دوراً كبيراً في منطقة الدراسة وقد تكونت على أثرها العديد من الأشكال الأرضية وتتباين عملياتها زمنياً ومكانياً في منطقة الدراسة بتباين العوامل المؤثرة فيها وهي كالآتي:

(1) عبد الإله رزوقي كربل، التباين المكاني لكفاية أنظمة الصرف (الزل) واستصلاح الأراضي في محافظة بابل، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بغداد، ص 127-136.

(2) عبد الإله رزوقي كربل، خصائص التربة وتوزيعها الجغرافي في محافظة بابل، مجلة كلية الآداب، جامعة البصرة، العدد (6)، 1972، ص 120.

(3) حسين علي السعدي، عبد الرضا أكبر علوان المياح، النباتات المائية في العراق، منشورات مركز دراسات الخليج العربي، جامعة البصرة، 1983، ص 20.

(4) سعد عجيل مبارك الدراجي، أساسيات علم شكل الأرض الجيومورفولوجي، ط1، دار كنوز المعرفة العلمية، عمان، 2010، ص 96.

1- التجوية الفيزيائية (الميكانيكية أو الطبيعية): تعرف بأنها عملية تقتيت أو تحطيم الصخور دون إحداث أي تغير في التركيب الكيميائي لمكوناتها المعدنية بحيث يصبح للفتات الناتج نفس تركيب الصخر الأصلي أي تقتيت ميكانيكي⁽¹⁾، وتعد التجوية الفيزيائية من أنشط أنواع التجوية في منطقة الدراسة كون المنطقة جافة وقليلة الأمطار، وهناك أنواع متعددة من عمليات التجوية الفيزيائية السائدة في منطقة الدراسة منها:

أ- التجوية الفيزيائية بفعل التغير في درجة الحرارة (التمدد الحراري): يعد هذا العنصر من أكثر عناصر الجو تأثيراً في الصخور فهو يعمل على تفكك أو تقتيت الصخور بطريقة ميكانيكية ونقصد باختلاف درجة الحرارة هو الاختلاف السريع الذي يحدث ما بين ارتفاع درجة الحرارة أثناء النهار وانخفاضها أثناء الليل، يؤدي التباين الحراري بين الليل والنهار والشتاء والصيف إلى تمدد وانكماش المعادن والصخور، ففي أثناء النهار ترتفع درجات الحرارة مما يؤدي إلى تمدد الصخور، وفي الليل عندما تنخفض درجة الحرارة تنكمش الصخور⁽²⁾، وتساعد هذه العملية بدورها في كثرة وجود مناطق ضعيفة جيولوجياً في الصخر من ناحية وتقتيت الصخر وتفكيكه من ناحية أخرى، وتعرف عملية تفكيك الصخر وتقسيم أجزائه العليا تبعاً لتعرضه لدرجات الحرارة المتغيرة باسم (تقسيم الصخر)⁽³⁾ كما يتضح من الصورة (1)

الصورة (1) تشققات الصخور بفعل التغير في درجات الحرارة في منطقة الدراسة



التقطت بتاريخ 2015/11/3

ب- التجوية الفيزيائية بفعل انجماد المياه: تحدث هذه العملية في فصل الشتاء عند موسم سقوط الأمطار، إذ تدخل الأمطار بين الفواصل والشقوق ومسامات التربة وعند هبوط درجة الحرارة إلى الصفر تتجمد المياه داخل هذه الفواصل والشقوق وتؤدي هذه العملية إلى زيادة في حجم المياه بنسبة (9%) من حجمها قبل الانجماد وتولد ضغطاً يصل إلى (125) كغم/سم²، وإن الضغط الحاصل يؤدي إلى تحطم الصخور إلى قطع صغيرة⁽⁴⁾، وتتأثر الصخور في شمال منطقة الدراسة في (ناحية جرف الصخر) بهذه العملية ولكن بشكل محدود جداً، بسبب قلة الأمطار وقلة حالات انخفاض درجات الحرارة إلى ما دون درجة الانجماد.

(1) رسمي إسماعيل الغرباوي، أسس الجيولوجيا العامة والتطبيقية، ط1، دار المفردات، الرياض، 1996، ص153.

(2) سعد عجیل مبارک، أساسيات علم شكل الأرض الجيومورفولوجيا، مصدر سابق، ص96.

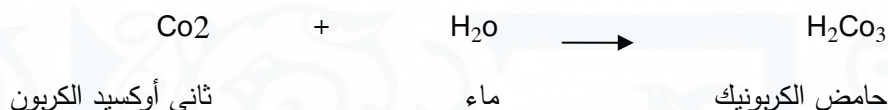
(3) حسن سيد أحمد أبو العينين، كوكب الأرض ظواهر التضاريسية الكبرى، ط3، مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية، 1976، ص342.

(4) عايد جاسم حسين الزامل، الأشكال الأرضية في الحافات المنقطعة للهضبة الغربية بين بحيرتي الرزازة وسواة وآثارها على النشاط البشري، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بغداد، 2007، ص95-97.

ج- التجوية الفيزيائية بفعل البلورات الملحية: يعد عامل تزايد البلورات الملحية أمراً مهماً في تفكك الصخور في المناطق الجافة وشبه الجافة وتشبه إلى حد كبير نمو وتزايد البلورات الثلجية، إذ تتميز هذه المناخات بوجود فترات طويلة من الجفاف تحدث خلالها ظاهرة تبخر المياه لاسيما المياه الجوفية عندما تصعد إلى السطح بواسطة الخاصية الشعرية حيث تتبخر المياه بشكل مستمر ويؤدي ذلك إلى ترسيب الأملاح في الفتحات والشقوق الموجودة بين الصخور ثم يزداد حجم الذرات الملحية ومن ثم تؤدي إلى تقطع الصخور وتكسرها، وتساعد هذه العملية في حدوث ظاهرة التقشر الصخري وتكوين حفر التجوية⁽¹⁾.

2- التجوية الكيميائية: يقصد بالتجوية الكيميائية تحلل الصخر وإذابته بفعل العوامل الجوية مع تغير خصائصه الكيميائية، وتؤدي التجوية الكيميائية إلى تقطع الصخر من ناحية وتحلله وإذابته من ناحية أخرى، أي تحول بعض من مكونات الصخر المعدني إلى معادن أخرى قد تكون مختلفة الشكل أو التركيب عن حالته الأصلية أي (التحلل الصخري)⁽²⁾ ومن أهم أنواع عمليات التجوية الكيميائية في منطقة الدراسة هي:

أ- عملية الإذابة والكربنة: تعد عملية الإذابة أول مراحل التجوية الكيميائية، وتتم من خلال ذوبان المعادن القابلة للإذابة والمكونة للصخور في مياه الأمطار أو المياه الجوفية تنشيط الإذابة إذا كان الماء محتوياً على بعض المواد الكيميائية، فبعض الصخور بها معادن مثل كربونات الكالسيوم قابلة للذوبان في الماء وإذابة هذه المادة تسمى غسل كيميائي⁽³⁾، أما الكربنة فهي عملية اتحاد حامض الكربونيك مع بعض القواعد مثل أكاسيد وكربونات الكالسيوم والمغنيسيوم والصوديوم والبوتاسيوم لتكون الكربونات أو البيكربونات، وقد يطلق في بعض الأحيان على عملية الكربنة اسم عملية الذوبان، ان هذه العملية مهمة جداً في تجوية الصخور الجيرية وصخور الدولومايت والجبس⁽⁴⁾، ولا يمكن الفصل عملياً بين عمليتي الإذابة والكربنة، بسبب تفاعل قطرات الأمطار في الجو مع غاز ثاني أكسيد الكربون مكونة حامض الكربونيك وفق المعادلة التالية:



ب- عملية التأكسد: هي عملية اتحاد الأوكسجين ببطء شديد مع بعض العناصر والمركبات الداخلة في تركيب الصخور وتتوقف سرعة هذه العملية على الظروف المناخية ونوع تلك المعادن تكون المعادن سريعة التأكسد في المناطق الرطبة، ويمكن أن تتم بنطاق واسع من خلال تأكسد مركبات الحديد فوق مستوى الماء الجوفي، وتظهر آثار التأكسد بشكل خاص في الصخور التي تحتوي على الحديد⁽⁵⁾، وتكون أكثر الأمثلة شيوعاً في الصخور الرسوبية.

ت- عملية التميؤ: يقصد بعملية التميؤ اتحاد بعض العناصر التي تتألف منها معادن الصخور بالماء أو بخاره فيساعد هذا الاتحاد في تحول معادن الصخر الأصلية إلى معادن جديدة أقل منها صلابة ومقاومة لعمليات النحت⁽⁶⁾، وتؤدي هذه العملية إلى زيادة حجم الصخور، وقد تصل هذه الزيادة أحياناً إلى (88%) من الحجم الأصلي، ومن الأمثلة على تلك العملية هي تحول الانهيدرايت إلى الجبس وفق المعادلة التالية⁽⁷⁾.

(1) آرثر أن ستريلر، أسس علم الأرض، ترجمة: وفیق حسین الخشاب، محمد حامد الطائي، مطبعة جامعة بغداد، بغداد، 1985، ص 297.

(2) نورة عبد التواب السيد، مبادئ الجيومورفولوجيا، ط1، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 2008، ص 64.

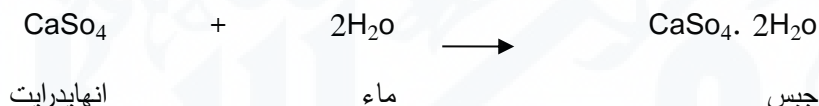
(3) Edward Derby shire, Geomorphology and climate, John willy, London 1976, P.48.

(4) وفیق حسین الخشاب وآخرون، علم الجيومورفولوجيا (تعريفه، تطوره، مجالاته وتطبيقاته)، مؤسسة دار الكتب، جامعة الموصل، 1978، ص 74.

(5) وليم دي. ثور نيري، أسس الجيومورفولوجيا، ترجمة: وفیق حسین الخشاب، علي محمد المياح، مؤسسة دار الكتب، جامعة الموصل، 1976، ص 65.

(6) محمد صفي الدين، جيومورفولوجية قشرة الأرض، دار النهضة العربية، بيروت، 1971، ص 101.

(7) عايد جاسم حسين الزامل، الأشكال الأرضية في الحافات المنقطعة للهضبة الغربية بين بحيرتي الرزازة وساو و آثارها على النشاط البشري، مصدر سابق، ص 104.



3-التجوية الحياتية: يقصد بالتجوية الحياتية هي الدور الجيومورفي الذي يقوم به (الإنسان والحيوان والنبات) في تغيير مظاهر سطح الأرض، وفي هذا النوع من التجوية يحدث تحطيم وتفتيت وتحلل وخلط المواد المعدنية للصخور بفعل الكائنات الحية، ومن ثم تسهل إجراء حدوث عمليات التعرية المختلفة⁽¹⁾.

ثانياً- عمليات التعرية

وهي مجموعة عمليات تقوم بإزالة مواد التربة أو الصخور المفككة والمذابة من أي جزء على سطح الأرض إلى أماكن أخرى جديدة⁽²⁾، وتعد التعرية من العمليات الجيومورفية المتميزة التي تترك آثار واضحة في سطح الأرض وبصورة مستمرة، وتختلف سرعة عملية التعرية من مكان إلى آخر وتعتمد هذه السرعة على الظروف المناخية وعلى التضاريس الموجودة، فضلاً عن اختلافها من حيث النشأة والشكل وتعد المياه الجارية والرياح من أهم عوامل التعرية في منطقة الدراسة التي تعمل على تفتيت الصخور ونقل المواد المفتتة من أماكنها إلى أماكن بعيدة قبل ترسيبها في أحواض الترسيب، وسيتم دراسة عملية التعرية وفقاً للعمليات الأساسية المكونة لها كالآتي: **1- التعرية الريحية. 2- التعرية المائية.**

1- التعرية الريحية: يقصد بها عملية انتقال الدقائق الجافة والمفككة من الطبقة السطحية الهشة للتربة بتأثير الرياح، وتعد التعرية الريحية من أهم العمليات التحاتية وتكون دائمة الأثر في تشكيل المظهر الجيومورفي لمعظم أجزاء سطح الأرض عامة، والمناطق الصحراوية الحارة الجافة خاصة، وذلك يرجع إلى ندرة الغطاء النباتي من جهة وعدم تماسك الحبيبات المفتتة للسطح من جهة أخرى، تتم عملية التعرية في منطقة الدراسة بعمليتين مزدوجتين ولا يمكن تحديد أي من هاتين العمليتين له تأثير أقوى في عملية نحت الصخور وهما:

أ-عملية التذرية (التفريغ): وهي عملية إزالة الرواسب المفككة مثل الرمال وجزيئات التراب التي نتجت عن عمليات التجوية ثم نقلها إلى أماكن حوضية جديدة، وتشاهد عملية التذرية في الأماكن التي تخلو من الغطاء النباتي مثل مناطق الصحاري⁽³⁾
ب- عملية النحت (الصقل): هي عملية تؤدي إلى بري الصخور وتشكلها بأشكال غريبة نتيجة احتكاكها وصقلها بحبات الرمال التي تحملها الرياح⁽⁴⁾.

2- التعرية المائية: تعد التعرية المائية إحدى العمليات الأساسية المهمة في تشكيل معظم مظاهر سطح الأرض في منطقة الدراسة من خلال عمليات النحت والنقل والإرساب، لاسيما خلال العصور المطيرة التي شهدتها المناطق الجافة ومنها منطقة الدراسة وبالتحديد خلال العصر الرباعي الذي تميز بغزارة الأمطار، وتتم عملية التعرية المائية بعدة أشكال منها:
أ- التعرية المطرية: يقصد بها التعرية التي تسببها الأمطار وتتم هذه العملية بدءاً من سقوط قطرات الأمطار وحتى أماكن تصريفها، وتتم عملية التعرية المطرية بعدة أشكال منها:

- **تعرية قطرات المطر:** هي التعرية الناتجة من اصطدام قطرات المطر الفجائية والغزيرة بقوة على التربة لاسيما تلك التي ترتكز على المنحدرات شديدة الانحدار مما يؤدي إلى تطاير مفتتات التربة في الجو بفعل تلك الأمطار ثم تنزل بعد ذلك لتتخذ وضعاً جديداً⁽¹⁾.

(1) عبد الإله أحمد أبو غانم، الجيولوجيا العامة (الجزء النظري)، ط1، المعتز، عمان، 2010، ص87.

(2) Charles F. Schwarz , Edward C. Gary , H.Elsner , Wild Land Planing Glossary , Minerva Group Inc , 2004 ,P74.

(3) ميشيل كامل عطالله، أساسيات الجيولوجيا، ط1، دار المسيرة للنشر، عمان، 2000، ص162.

(4) عدنان باقر النفاش، مهدي محمد علي الصحاف، الجيومورفولوجي، ط1، جامعة بغداد، 1979، ص229.

- **التعرية الصفائحية:** هي التعرية الناتجة عن تجمع مياه الأمطار فوق الاراضي منبسطة الانحدار على شكل طبقة متماثلة السمك لاسيما في المناطق قليلة الانحدار، حيث تفوق الأمطار الساقطة ما يتسرب داخل التربة، فتتحرك المياه المتجمعة نحو جهة الانحدار وبسرعة بطيئة جارفة معها المواد المفككة على شكل مادة عالقة أو ذائبة وتنقلها إلى منطقة منخفضة، يسود هذا النوع من التعرية في المناطق الصحراوية الخالية من الغطاء النباتي أو قليلة الغطاء⁽²⁾.
- **تعرية المسيلات المائية:** يؤدي الجريان الشديد فوق الأسطح العارية إلى بدء تطور مجاري مائية طويلة ومتوازية يطلق عليها المسيلات المائية كما في الصورة (12)، وتكون لها قدرة اكبر على تعرية التربة ونقلها وتسمى هذه العملية تعرية المسيلات المائية، فإذا تجمعت مياه الأمطار بشكل مستمر نتيجة لكميات المطر المتساقطة، فضلاً عن ذلك يقل غيض الماء في التربة وغلق نسبة كبيرة من مساماتها، يبدأ الماء بالانسياب في الشقوق الصغيرة بأبعاد بضعة سنتيمترات قطعاً وبعمق لا يتجاوز عدة سنتيمترات، وتظهر هذه العملية في منطقة الدراسة في الأراضي المنحدرة كالجروف، وتظهر أيضاً في بعض المناطق المنبسطة.
- **التعرية الأخدودية:** وهي عملية تحول المسيلات المائية إلى أخاديد عندما تبدأ بتعميق وتوسيع مجاريها القصيرة في أثناء الحث الراسي والجانبية، وتنتج التعرية الأخدودية من اتحاد بعض المسيلات المائية مع بعضها لتكون مجاري أوسع يطلق عليها (الأخاديد) الصورة (2)، تتكون الأخاديد عندما تقوم بعض المسيلات المائية النشطة بتعميق وديانها أكثر من غيرها بحيث تغطي في اتساعها على جهات التصريف المجاورة، وتسلك هذه الأخاديد المناطق الصخرية الضيقة التي تكثر فيها الشقوق والفواصل إذ تقوم بنحتها كيميائياً أو ميكانيكياً⁽³⁾، وتعد التعرية الأخدودية الأكثر هدماً من أنواع التعرية المائية الأخرى، وتنتشر في منطقة الدراسة على امتداد سفوح الجروف والتلال وتكون أشكالاً جيومورفية مختلفة.

الصورة (2) جانب من التعرية الأخدودية في منطقة الدراسة



التقطت بتاريخ 2016/1/2

ب- **التعرية النهرية:** تعد الأنهار من العمليات الجيومورفية المهمة التي تلعب دوراً أساسياً في تغيير مظاهر التضاريس على سطح الأرض، وتهدف الأنهار دائماً على توسيع مجاريها وتعميقها، ويعد وادي النهر مسرحاً لعملياته المختلفة من تعرية وإرساب التي يترتب عليها تكوين العديد من الأشكال الأرضية ويعتمد ذلك على كمية التصريف وطبيعة تكوينات المجرى

(1) جودة حسين جودة، حسن سيد أحمد أبو العينين، سطح هذا الكوكب - ظواهر تضاريسه الكبرى، ط1، بيروت، 1968، ص586.
 (2) خلف حسين الدليمي، التضاريس الأرضية (دراسة جيومورفولوجية عملية تطبيقية)، ط1، دار صفاء، عمان، الاردن، ص233-234.
 (3) ارثر آن سنتريلر، أشكال سطح الأرض- دراسة جيومورفولوجية، ترجمة: وفيق حسين الخشاب، عبد الوهاب الدباغ، مطبعة دار الزمان، بغداد، 1964، ص159-161.

وانحداره، لذا تتباين العمليات النهرية من فترة لأخرى ومن مكان لآخر ضمن المجرى من منبعه إلى مصبه⁽¹⁾، وأن الدور الذي تقوم به المياه الجارية في تشكيل مظاهر سطح منطقة الدراسة هو في الواقع الدور نفسه الذي تقوم به عوامل النحت الظاهرية الأخرى كالرياح مثلاً، ولكن أن الظواهر الجيومورفية الناتجة عن عمل الأنهار تختلف عن تلك التي تنتجها عوامل النحت الأخرى وذلك نظراً لطبيعة المياه المتحركة بصورة مستمرة من جهة وان قدرة المياه الجارية على النحت تفوق كثيراً قدرة الرياح على ذلك لأنها تغطي مساحات واسعة من سطح القشرة الأرضية من جهة أخرى، لذا تمكنت الأنهار من حفر ودياناً لا حصر لها في سطح الأرض.

ثالثاً- عمليات الترسيب

يعد الترسيب أحد العمليات الجيومورفية الخارجية التي يحدث فيها ترسيب للمواد الناتجة عن عمليتي التجوية والتعرية، ويمكن تصنيفها في منطقة الدراسة إلى:

1- **عمليات الترسيب الريحية:** يحدث الترسيب الريحي في أي مكان تضعف فيه مقدرة الرياح على النقل وتستطيع الرياح أن تحمل ذرات الغبار عبر مسافات كبيرة وتلقيها في بقاع بعيدة غريبة عن مواطنها الأصلية، أما الرمال فلا تقوى على حملها إلا الرياح القوية وهي لا تستطيع رفعها كثيراً عن سطح الأرض ثم تعيد إرسابها بعد مسافات قصيرة⁽²⁾، وبذلك تكون الرياح مظاهر جيومورفية متنوعة في منطقة الدراسة ومن أهم هذه المظاهر، هو تراكم مقادير عظيمة من الرمال في صور تلال رملية وكذلك الأكوام الرملية والكثبان الرملية.

2- **عمليات الترسيب المائية:** يقصد بها كل ما يتخلف من عملية النقل المائي سواء كان مياه الأنهار أو سيول الأمطار بسبب تباطؤ في سرعة المياه وعندها تكون المياه غير قادرة على حمل المفتتات فتبدأ عملية الترسيب⁽³⁾، حيث يبدأ النهر بترسيب المواد الأكبر حجماً من حمولته، فيرسب الصخور أولاً ثم الحصى الكبيرة تتبعها الحصى الصغيرة والرمل ثم الغرين ويعني ذلك أن الترسيب النهرية يكون منتظماً ومتدرجاً من أعالي المجرى حتى أسفله⁽⁴⁾، أما من حيث موقع الرسوبيات فقد تتكون في قاع الأنهار أو على ضفاف الأنهار بشكل شرفات نهرية أو في نهاية مجرى الأنهار السيول بشكل سهول فيضية أو في أطراف ضفاف الأنهار بشكل مراوح طمية، وتتميز هذه الرسوبيات بخصوبتها كونها مخلوطة بمواد عضوية، تعد رواسب نهر الفرات وفرعيه إحدى عمليات الترسيب المائي في منطقة الدراسة.

رابعاً- عمليات هيدروجيولوجية

يقصد بها العمل الجيومورفي للمياه الجوفية الموجودة في مسامات الصخور المختلفة، وتأتي من ثلاثة مصادر الأولى المياه القديمة والمحفوظة المترشحة من نهر الفرات وفروعه في منطقة الدراسة، والثاني المياه المترشحة من الأمطار، والثالث مياه جوفية قديمة وهي مياه دائمة بكميات وفيرة⁽⁵⁾، وتساهم المياه الجوفية في تكوين ظواهر جيومورفية متنوعة فوق سطح الأرض ويظهر اثر فعل هذه المياه في المناطق التي تتألف من الصخور الجيرية والطباشيرية، حيث تعمل هذه المياه على تكوين عدة ظواهر متنوعة منها الحفر الضحلة والمنخفضات والعيون الكارستية، هذا إلى جانب عملها في تكوين ظواهر أخرى تنشأ في جوف القشرة الأرضية ومنها الكهوف بمظاهرها وأشكالها المختلفة ومجري المياه الجوفية⁽⁶⁾، وينحصر النشاط الجيومورفولوجي للمياه الجوفية في تشكيل مظاهر سطح الأرض بطريقتين النشاط الميكانيكي والنشاط الكيميائي إلا أن النشاط

(1) خلف حسين الدليمي، التضاريس الأرضية دراسة جيومورفولوجية عملية تطبيقية، مصدر سابق، ص239.
 (2) قاسم يوسف الشمري، جغرافيا التضاريس الجيومورفولوجيا (المفهوم- التطور- المجالات)، ط1، دار أسامة، عمان، 2011، ص113.
 (3) عبد الإله أحمد أبو غانم، الجيولوجيا العامة (الجزء النظري)، مصدر سابق، ص95.
 (4) عبد الإله رزوقي كربل، علم الأشكال الأرضية الجيومورفولوجيا، مطبعة جامعة البصرة، 1986، ص146.
 (5) محمد صبري محسوب، جيومورفولوجية الأشكال الأرضية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003، ص168.
 (6) حسن سيد أحمد أبو العينين، كوكب الأرض ظواهره التضاريسية الكبرى، مصدر سابق، ص358.

الكيميائي أكثر أهمية من تأثيره الميكانيكي في الصخور وذلك لاختلاط المياه المستمر بالمعادن والصخور إذ تعمل المياه على تغيرات كيميائية في معادن الصخور⁽¹⁾.

الفصل الثالث

الأشكال الأرضية الناتجة عن العمليات الجيومورفية في منطقة الدراسة باستعمال تقنية الـ (GIS)

بعد أن تم دراسة العوامل الطبيعية والعمليات الجيومورفية التي تتحكم في طبيعة أصل ونشأة الأشكال الأرضية في منطقة الدراسة، نستطيع التعرف على الأشكال الأرضية للمنطقة من خلال أصل العملية التي قامت بنشأة كل شكل أرضي، والتي صنفنا إلى أشكال أرضية ناتجة بفعل التعرية الريحية، أشكال أرضية ناتجة بفعل الترسيب الريحي، أشكال أرضية ناتجة بفعل التعرية المائية، أشكال أرضية ناتجة بفعل الترسيب المائي، أشكال أرضية ناتجة بفعل عمليات هيدروجيولوجية، أشكال أرضية ناتجة بفعل الإنسان.

أولاً- الأشكال الأرضية الناتجة بفعل التعرية الريحية:

1-الأرصفة الصحراوية (السرير) Desert Pavments: وتعرف كذلك بالحصى الهوائي، وهي مساحات صغيرة مستوية السطح تتكون من الحصى الخشن والقطع الصخرية الصغيرة ذات أوجه مدببة ومستديرة، فهي نتاج عملية التذرية التي تقوم بها الرياح في البيئات الجافة والتي من ضمنها منطقة الدراسة، تنشأ هذه الأرصفة الصحراوية في المنطقة تبعاً لفعل الرياح بوصفها عامل نقل، إذ تعمل الرياح على حمل الرواسب الدقيقة الحجم مثل حبيبات الرمال الناعمة ونقلها إلى أماكن أخرى تاركة المفتتات الصخرية الحصوية الخشنة التي لا تستطيع حملها أو دحرجتها على شكل أسطح صخرية مفتتة، وتواجد هذه الأرصفة في الأجزاء الشمالية من منطقة الدراسة ولاسيما في قضاء المسيب في ناحية جرف الصخر. الصورة (3)

الصورة (3) جانب من الأرصفة الصحراوية في منطقة الدراسة



التقطت بتاريخ 2015/10/15

2- الصخور المصقولة Polished rock: تقوم الرياح بنحت الأسطح الصخرية عن طريق التقاط وحمل الحبيبات الرملية الدقيقة وضربها بالأسطح المكشوفة، وتعتمد هذه العملية على سرعة الرياح وخشونة السطح، وتسمى هذه العملية بالكشط، كما في الصورة (4) وتوجد هذه الظاهرة في منطقة الدراسة في شمال ناحية جرف الصخر.

(1) عدنان باقر النقاش، مهدي محمد علي الصحاف، الجيومورفولوجي، مصدر سابق، ص348.

الصورة (4) جانب من صقل الصخور في منطقة الدراسة



التقطت بتاريخ 2015/10/15

3- **ثُقُوب أو كهوف الرياح Wind Cares or wind Blowouts**: وهي عبارة عن ثُقُوب أو كهوف تتكون في جوانب المرتفعات المكونة من طبقات صخرية متباينة الصلابة إذ تستطيع الرياح أن تتحت الطبقات اللينة أسرع من الطبقات الصلبة⁽¹⁾، وتتكون تبعاً لاختلاف التركيب الصخري في الطبقات التي تتعرض لفعل احتكاك الرياح المحملة بالرمال، فلا يتساوى مدى فعل الرياح على طول أسطح الصخور، بل تتجوف وتتعمق الأجزاء الرخوة اللينة من الصخور وتبدو على شكل حفر أو ثُقُوب جوفية في الصخور في حين تبقى أجزاء الصخر الصلبة على شكل فواصل وأعمدة تفصل بين هذه التجاويف وتعرف هذه الظاهرة باسم ثُقُوب أو كهوف الرياح، وتوجد هذه الظاهرة في ناحية جرف الصخر، الصورة (5)

الصورة (5) جانب من ثُقُوب أو كهوف الرياح في منطقة الدراسة



التقطت بتاريخ 2015/10/15

(1) وفيق حسين الخشاب وآخرون، علم الجيومورفولوجيا (تعريفه، تطوره، مجالاته وتطبيقاته)، مصدر سابق، ص222.

ثانياً- الأشكال الأرضية الناتجة بفعل الترسيب الريحي:

1-الكثبان الهلالية (البرخان) Cres Cent Dunes or Barchan: تعرف كثبان (البرخان)* عبارة عن كثبان رملية تأخذ شكل الهلال، وتمتد ذراعاه مع الاتجاه العام لهبوب الرياح ويعرف أحياناً بقوز أو أقواز الرمال وأحياناً بكثبان الرمل الهلالية، وتنشأ عندما يكون هبوب الرياح في اتجاه واحد وتتوفر كمية كافية من الرمال، وتتكون هذه الكثبان عندما تبلغ الكومة الرملية أو التجمع الرملي نسبة النضج وتبدأ بالتحرك حسب اتجاه الرياح السائدة وهي الرياح الشمالية الغربية وفي هذه الحركة تكون أطراف الكثيب النحيلة أقل مقاومة للرياح من وسط الكثيب، وبذلك يمتد طرفا الكثيب مع اتجاه الرياح على هيئة جناحين يصل طولهما وتقويهما إلى الدرجة التي تتحقق فيها مقاومة للرياح تساوي درجة مقاومة الجزء الأوسط من الكثيب وعندها يتكون الكثيب الهلالي الذي يبقى على شكله هذا طالما بقيت الرياح في نفس اتجاهها، ويتكون حجم الكثيب الهلالي من جانبيين الأول الجانب المواجه للرياح ويكون ذا انحدار قليل ويأخذ الشكل المحدب، أما الجانب الثاني المعاكس للرياح يكون شديد الانحدار ويأخذ الشكل المقع ويتراوح ارتفاعها في منطقة الدراسة من (1,80-4)م عن مستوى الأراضي المجاورة لها، كما في الصورة (6).

الصورة (6) الكثبان الهلالية في ناحية النيل - قرية البو سلطان



التقطت بتاريخ 2015/12/5

2-الكثبان الطويلة (كثبان السيف) Langitudinal dunes: تتخذ بعض الكثبان الرملية شكلاً طويلاً، وتمتد بشكل سلاسل من الرواسب الرملية إلى عدة كيلومترات وبصورة موازية للاتجاه العام للرياح السائدة، وتعرف هذه الكثبان باسم الكثبان السيفية، ويكون ظهر بعض الكثبان الطويلة عريضاً فتعرف باسم كثبان ظهر الحوت، وتمتاز الكثبان الطويلة بأن طول الكثيب يفوق عرضه بكثير، وتتفق أغلب الدراسات أن أصل الكثبان الطويلة ناتجة عن الكثبان الهلالية (البرخان) بعد أن تتعرض الكثبان الهلالية إلى رياح تتقاطع مع اتجاه الرياح السائدة في المنطقة، ويكثر ظهور مثل هذه الكثبان في منطقة الدراسة في ناحية النيل مقاطعة 45/ الجدول، كما تظهر في ناحية المدحتية مقاطعة 7/ العلاك، وناحية جرف الصخر، ويتراوح ارتفاعها في منطقة الدراسة من (2-4,5) م عن مستوى الأراضي المجاورة، الصورة (7).

* البرخان: هو اسم محلي لهذا النوع من الكثبان الرملية في وسط آسيا، ولكنه أصبح اسماً علمياً متداولاً في دراسات الكثبان الرملية.

الصورة (7) الكثبان الطولية في ناحية المدحتية قرب الامام هاشم عليه السلام



التقطت بتاريخ 2015/12/6

3- كثبان النباك (النبكة) Dunes of Allenbak: يطلق هذا التعبير على بعض التراكبات الرملية الصغيرة التي تتكون بنظام معين حول عقبة من العقبات، ويعد وجود هذه العقبة شرطاً أساسياً لتكونها، ولا يشترط أن تكون العقبة كبيرة الحجم بل يكفي أن تكون صخرة صغيرة أو نبات عشبي، وبمعبر آخر هي تجمعات رملية تتكون في ظل النباتات التي تعترض طريق الرياح الهابة الحاملة للترسبات الرملية، فتحد من سرعتها أو يتجمع الرمل خلف النبات أو فوقه، ويطلق عليها تسمية (النباك)، وتنتشر في مناطق مختلفة وبشكل منفرد أو بشكل سلاسل وتجمعات من كثبان النباك، كوجودها في ناحية النيل وقضاء الهاشمية وغيرها، الصورة (8).

الصورة (8) النباك المتواجد في منطقة الدراسة



التقطت بتاريخ 2015/12/5

4- النيم الصحراوي (التموجات الرملية) Sand Ripples: تعد التموجات الرملية من الأشكال الرملية الصغيرة الحجم التي تنشأ عن عملية ترسيب سريع فوق سطح يتميز بالاستواء النسبي، وهي تنتج عن التموجات التي تحدث في الهواء بحيث يؤدي ذلك إلى نقل حبيبات الرمال بالقفز بشكل رئيس وبالزحف بالنسبة للحبيبات الخشنة من السطح المواجه للرياح إلى موقع ظل الرياح، وغالباً ما تتشكل هذه الظاهرة خلف أو فوق أسطح تجمعات رملية أكبر حجماً كالكثبان الرملية (الطولية)

والهلالية، والغطاءات الرملية)، وتمتاز هذه التموجات عموماً بسرعة نشأتها وزوالها وتمتد بشكل متموج يزداد تعرجها مع زيادة خشونة رمالها، وتوجد هذه التموجات في منطقة الدراسة على شكل خطوط متتابعة تزين الأسطح الرملية، كما في الصورة (9)

الصورة (9) جانب من التموجات الرملية في منطقة الدراسة



التقطت بتاريخ 2015/12/5

ثالثاً- الأشكال الأرضية الناتجة بفعل التعرية المائية

1-المنعطفات والثنيات النهرية Meanders and tucks rivers: هي تقوسات تحدث في مجرى النهر وحسب المرحلة التي يمر بها النهر وتكون على نطاق واسع عندما يكون في مرحلة الكهولة، إذ تتكون الثنيات والمنعطفات عندما تنخفض سرعة جريان النهر إلى درجة يتحول فيها نشاط النهر من الحت السفلي إلى الحت الجانبي، إذ تبدأ الثنيات النهرية بالظهور والتطور من جزاء مواجهة الضفة المقعرة من النهر إلى تياره بصورة مستمرة حيث تستمر عملية التعرية عليها ويحدث الترسيب على الجهة المعاكسة المحدبة بسبب الحركة الحلزونية لتيار الماء في الدورة النهرية، وتتميز المنعطفات والثنيات النهرية فضلاً عن حركتها الجانبية بزحفها باستمرار نحو مصب النهر وسبب ذلك هو تآكل جوانبها المقعرة والإرساب في الجوانب المحدبة، الصورة (10)، وتعد ظاهرة الانعطاف والانثناء ظاهرة عامة في جميع أنهار العالم، إذ لا توجد أنهار مستقيمة تمام الاستقامة وأن أطلقت عليها هذه الصفة، فهي لا تخلو من وجود الانحناءات التي تتطور بمرور الزمن للوصول إلى مرحلة الانعطاف، وتتباين الأنهار في نسبة تعرجها التي تتراوح ما بين (1-4) فإذا بلغت النسبة (1) يكون النهر مستقيماً (Straight) في حين يعد منثنياً (Bended) إذ تراوحت بين (أكثر من 1- أقل من 1,5) أما إذا (من 1,5-4) فيكون منعطفاً (Meander) ⁽¹⁾، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\frac{\text{الطول الحقيقي}}{\text{الطول المثالي}} = \text{معامل الانعطاف}$$

(1) حسن رمضان سلامة، الخصائص الشكلية ودلالاتها الجيومورفولوجية، نشرة دورية محكمة يصدرها قسم الجغرافية بجامعة الكويت والجمعية الجغرافية الكويتية، العدد (43)، 1982، ص15.

الصورة (10) منعطف منطقة آثار بابل



التقطت بتاريخ 2016/1/7

2- الأراضي الرديئة أو الوعرة (Badlands): وتعني الأراضي المضرسة أيضاً، وهي من بين أهم المظاهر التضاريسية في المناطق الجافة وشبه الجافة، وتنشأ هذه المظاهر في المناطق التي تتميز بوجود بنية صخرية متكونة من صخور لينة قليلة المسامية مع قلة في الغطاء النباتي وشدة في الانحدار⁽¹⁾، وتتميز بشدة تضرسها، وكثافة تصريفها الخانقي الذي يمزق تكويناتها الطينية الهشة نلاحظ وجود هذه الأراضي في الأقسام الشمالية من منطقة الدراسة لاسيما في ناحية جرف الصخر، كما في الصورة (11).

الصورة (11) جانب من الأراضي الرديئة في شمال منطقة الدراسة (جرف الصخر)



التقطت بتاريخ 2015/10/15

3- نحت الجانبي لضفاف أو كتوف الأنهار carving the side of the banks of rivers or Ktov : تعد عملية التعرية الجانبية صفة مميزة للنهر في مرحلة الشيخوخة فعندما يفقد النهر قابليته التعرؤية الرأسية، ما عدا الجانبية يبدأ النهر بالانحناءات البطيئة فوق سهوله الفيضية الواسعة، وتحدث هذه العملية عندما تكون قدرته على الحت الرأسي ضعيفة ولذلك يعجز عن تعميق مجراه وهذا يرتبط بتناقص الانحدار نحو المصب، إذ يقوم النهر بحت جوانبه الأمر الذي يؤدي إلى تعرج

(1) عبد الإله رزوقي كربل، علم الأشكال الأرضية الجيومورفولوجيا، مصدر سابق، ص259.

الضفاف لإيجاد حالة من التوازن في المجرى بين التصريف المائي وحجم وكمية الرواسب التي يحملها النهر، لذلك يتركز وجود هذه الظاهرة في المناطق التي يكون أصلها ترسيبياً لاسيما في منطقة السهول الفيضية التي تجري فيها الأنهار التي تمتاز بكثرة التواءاتها وانعطافاتها في هذه السهول لأن طاقة النهر تتركز على الترسيب الذي يتطلب طاقة أكبر من ذلك⁽¹⁾، لذلك يمكن ملاحظة هذه الظاهرة بشكل واضح عند ضفاف المجاري المائية في منطقة الدراسة لكونها ضفاف ترسيبية أغلبها من الرمال ويسهل على النهر الحث في هذه الضفاف، الصورة (12).

الصورة (12) النحت الجانبي لضفاف الأنهار في شط الحلة - قرية سنجار



التقطت بتاريخ 2016/1/7

3- تجايف مائية عند كتوف أو ضفاف الأنهار **Water when cavities ktov or banks rivers** : وهي عبارة عن حفر دائرية أو بيضوية الشكل وفي أحيان أخرى تتخذ أشكالاً غير واضحة المعالم، توجد في كتوف أو ضفاف الأنهار داخل القناة النهرية، وتعد نشأة هذه التجايف وتكوينها من أهم الظواهر التي تتجم من خلال النحت الجانبي للأنهار، بفعل عمليات التآكل التي تقوم بها المياه المتحركة وبمساعدة المواد الصلبة المفككة أثناء حركتها ونقلها حيث تؤدي إلى تآكل أجزاء من كتوف أو ضفاف النهر فتؤدي إلى حفر أو تجايف صغيرة يزداد اتساعها بالتدرج ويطلق عليها اسم (تكهيف ضفاف النهر)، وقد تبين من خلال المشاهدات الميدانية أن هذه التجايف تكثر في المقاطع النهرية التي تحدث فيها المنعطفات والثنيات النهرية، وذلك لأن النحت الجانبي لكتوف الأنهار يكون شديداً ومستمرًا، ويتراوح قطر هذه التجايف بين (30سم-45سم) أما عمقها فيتراوح بين (25سم-37سم)، الصورة (13).

(1) شذى عبد الكريم جاسم، جيومورفولوجية شط الحلة من سدة الهندية حتى مركز مدينة الحلة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة الكوفة، 2013، ص83.

الصورة (13) جانب من التجاويف الموجودة في كتف شط الحلة في منطقة الدراسة



التقطت 2016/1/7

5- الشرفات النهرية أو المدرجات النهرية Balconies Rivers or Terraces Rivers

وهي امتدادات طولية من الأرض على جانبي النهر تكون على هيئة مصاطب واحدة فوق الأخرى وغالباً ما تظهر منها عدة أزواج ويكون مجرى النهر محصوراً بين الزوج الأسفل منها، ويمثل كل زوج من هذه الشرفات فترة من حركات الرفع التي جددت نشاط النهر، وقد تبين من خلال الدراسة الميدانية أن هذه الظاهرة تظهر وبشكل واضح في الجانب الأيمن من مجرى نهر الفرات شمال منطقة الدراسة في ناحية جرف الصخر، كما تظهر ولكن على نطاق ضعيف في مجرى شط الحلة في منطقة الفارسي، وتكون متقطعة أي ليست ممتدة بشكل متواصل على الجانب الذي تظهر فيه، كما أن المسافة بين شرفة وأخرى تكون قليلة لا تتجاوز (60سم)، كما أنها تتباين في الارتفاع بين (1م-1,5م) في حين بلغ طولها بين (4م-5م)، الصورة (14).

الصورة (14) جانب من الشرفات النهرية في نهر الفرات في ناحية جرف الصخر



التقطت بتاريخ 2015/12/11

رابعاً- الأشكال الأرضية الناتجة بفعل الترسيب المائي

1- الجزر النهرية Rivers Islands: تعد الجزر النهرية أحد الأشكال الجيومورفولوجية التي تظهر في معظم الأنهار لاسيما في أجزائها الدنيا وتكون ذات حجوم متنوعة، وتتكون نتيجة لعمليات الترسيب التي تكونها الأنهار ويحدث ذلك عند عجز

النهر من نقل حمولته عن طريق مجراه بسبب انخفاض سرعة الجريان، وفي هذه الحالة يبدأ تراكم الرواسب النهرية في قاع المجرى أو في الوسط أو في أحد جوانب المجرى مما يساعد في بناء الجزر النهرية، وتنشأ من تجمع المواد الرسوبية من حصى ورمل وغرين وطين على هيئة طبقات ابتداءً من القاع وصولاً إلى سطح المياه، وينتج عن التراكم المستمر لهذه الرواسب النهرية نواة صغيرة في المجرى النهري تعمل على تكوين حاجز في مجرى النهر ثم تكبر وتتطور وتأخذ امتداداً طويلاً يتجه مع امتداد واتجاه تيار مجرى الماء ثم تستمر عملية الترسيب حول هذه الحواجز أو على سطحها ولاسيما عندما تكون مناسب المياه عالية، فتصبح هذه الحواجز بيئة ملائمة لنمو النباتات عليها مما يزيد من تثبيتها وبمرور الزمن تأخذ الحواجز بالنمو والانتساع إلى أن تصبح جزراً داخل القنوات النهرية، تنقسم الجزر النهرية في المجاري المائية لمنطقة الدراسة على نوعين

أ- **الجزر النهرية الدائمة:** وهي الجزر التي تحيط بها المياه من جميع الجوانب على مدار السنة، ويستمر وجودها في المجرى مدة طويلة، الصورة (15)

ب- **الجزر النهرية الموسمية:** وهي الجزر التي تظهر في فصل الجفاف وتختفي عند ارتفاع مناسيب المياه وأوقات الفيضانات.

الصورة (15) جزيرة ابو حمدان في نهر الفرات



التقطت بتاريخ 2015/12/16

2- **الألسنة النهرية Tongues Rivers:** تعد الألسنة النهرية من المظاهر الرسوبية المهمة المرتبطة بمجرى النهر، التي تتشكل بشكل شريط ملاصق للضفاف يمتد طويلاً مع الضفة أو عمودياً عليها، وتتصل باليابس من أحد طرفيها وكثيراً ما تتعرض أطراف الألسنة الخارجية للانثناء في اتجاه اليابس بسبب انحراف الأمواج حول أطرافها أو بتأثير تعدد اتجاهات الأمواج في النهر، تتكون هذه الظاهرة في المنعطفات والالتواءات النهرية، وتعد هذه الألسنة تكوينات خصبة كونها تتألف من رواسب من الطين والغرين والرمال ولذلك نجدها في مناطق متعددة من منطقة الدراسة، الصورة (16) ونظراً لخصوبة تربتها فقد تستغل في بعض الأحيان في زراعة المحاصيل الزراعية لاسيما الخضروات كونها لا تحتاج إلى تربة عميقة لكي تنبت جذورها،

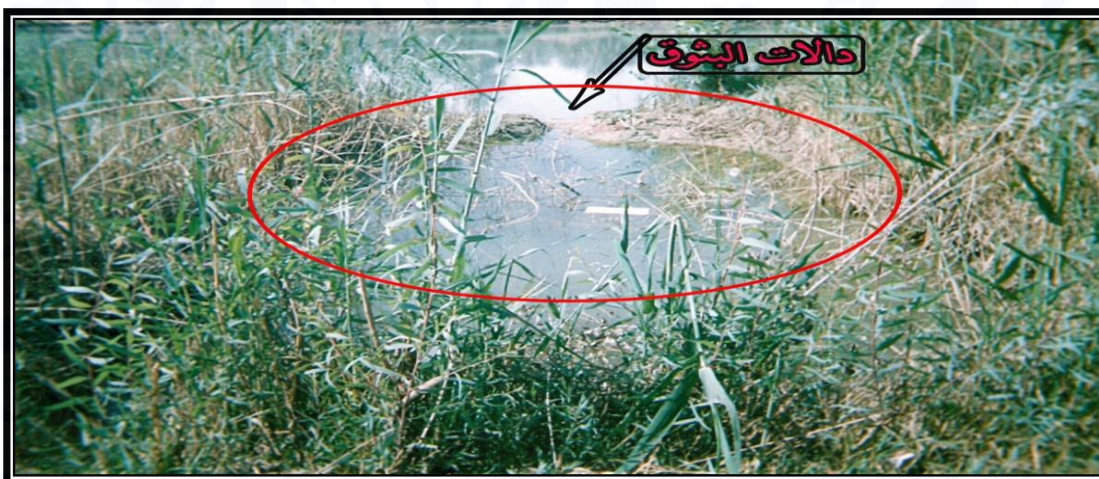
الصورة (16) لسان نهري في شط الحلة منطقة عنانة



التقطت بتاريخ 2015/10/5

3- دالات البثوق **Emannation of Splays**: هي إحدى الظواهر الجيومورفية في بيئة الأنهار، وقد تنشأ نتيجة وجود مواقع ضعف في الأكتاف الطبيعية للنهر إذ أن حدوث الفيضان المفاجئ أو زيادة منسوب النهر يؤدي إلى اندفاع التيار المائي القوي خلال هذه الأكتاف فيعمل على اختراق المواقع الضعيفة منها بشكل فتحات عرضية، إذ تندفع مياه الفيضان عبرها بقوة مؤدية إلى حفر قنوات طينية متباينة في أحجامها وغير منتظمة في توزيعها، فالمياه المندفعة عبر الفتحات تقل سرعتها بشكل مفاجئ نتيجة لانتشارها وبذلك تترسب المواد الخشنة أولاً ومن ثم يقل حجمها تدريجياً بالابتعاد عن هذه الفتحات وكنتيجة لعملية الترسيب هذه فضلاً عن وجود القنوات الطينية المنتشرة على أطراف مواقع البثوق في الأكتاف الطبيعية فإن هذه الظاهرة سيكون لها شكل المروحة أو الدلتا لذا سميت بدالات البثوق ⁽¹⁾، الصورة (17)

الصورة (17) جانب من امتداد دالات البثوق عند ارتفاع منسوب شط الحلة



التقطت بتاريخ 2016/1/14

(1) سرحان نعيم طشطورش حسين الخفاجي، جيومورفولوجية نهر الفرات بفرعيه الرئيسين السوير والسماوة بين السماوة والدرجاتي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بغداد، 2003، ص95.

4- **الأكتاف الطبيعية Natural Levees:** وهي حافات مرتفعة تفصل السهل الفيضي عن مجرى النهر، إذ يقوم النهر بإنشائها عندما يجري فوق سهله الفيضي في مرحلتي النضج والشيخوخة، وتوازي تلك الأكتاف مجاري الأنهار إذ تكون على أكثر حالاتها ارتفاعاً عند جهاتها القريبة من النهر وتتحد تدريجياً كلما ابتعدت عنه ⁽¹⁾، وبصورة عامة تمثل الأكتاف الطبيعية في منطقة الدراسة شريطاً مرتفعاً من الأراضي يشرف على مجرى النهر وسهله الفيضي، وتمتد بشكل شريط على طول جانبي نهر الفرات وكذلك شط الحلة وفروعه، إلا أن هذا الشريط لا يكون متصلاً بصورة مستمرة لحدوث مناطق انقطاع فيها بسبب وجود مناطق ضعيفة مما يؤدي إلى اختراقها ونحت هذه الأجزاء منها لاسيما أثناء الفيضان، الصورة (18).

الصورة (18) الأكتاف الطبيعية في منطقة الدراسة



التقطت بتاريخ 2015/12/11 و 2016/1/13

خامساً- الأشكال الأرضية الناتجة بفعل عمليات هيدروجيولوجية

1- **السباخ Sabkha:** وهي أراضٍ منخفضة ومستوية السطح، تتأثر بتذبذب مستوى الماء الجوفي، فتتملئ بالمياه حينما يرتفع هذا المستوى حاملاً معه بعض الأملاح الذائبة، لتترسب على السطح خلال فصل الصيف مشكلة طبقة ملحية صلبة، ومن أهم أسباب تكون السباخ هو اقتراب مستوى الماء الجوفي من السطح وصعوده عن طريق الخاصية الشعرية وهذا يعرضه للتبخر نتيجة لارتفاع درجات الحرارة وتترك عند تبخر المياه قشرة رقيقة من الأملاح المختلفة بتركيبتها الكيميائية ومن أبرز هذه الأملاح هو كلوريد الصوديوم (ملح الطعام) وكبريتات الكالسيوم وغيرها من الأملاح الذائبة تغطي سطح الأرض، وتتصف القشرة الملحية هذه بأنها طبقة بيضاء اللون غير منفذة، كما تبين من خلال الدراسة الميدانية أن السباخ تحتل مساحات متعددة ومتفرقة من منطقة الدراسة لاسيما عند جهاتها الشرقية والجنوبية الشرقية، الصورة (19).

(1) عبد الإله رزوقي كربل، علم الأشكال الأرضية الجيومورفولوجيا، مصدر سابق، ص 165- 166.

الصورة (19) جانب من السباخ المنتشر في منطقة الدراسة



التقطت بتاريخ 2016/2/1

سادساً- الأشكال الأرضية الناتجة بفعل الإنسان:

1- التلال الأثرية Vestigial Hills: وهي مرتفعات شبه هرمية أو قبابية أو مخروطية الشكل، تبدو أعلى منسوباً من الأراضي المجاورة لها، ويختلف مظهرها المورفولوجي تبعاً لاختلاف عامل تشكيلها ونظامها البنيوي، وتنتشر هذه التلال في معظم أرجاء منطقة الدراسة وتعود إلى فترات تاريخية متفاوتة تشمل العهود السومرية، والبابلية القديمة والحديثة، ومن أبرزها (تلال مدينة بابل الأثرية، وتلال برس (بورسيبا))، التي تقع ضمن حدود مدينة الحلة التابعة لقضاء الحلة، وكذلك (تل الأحيمر، وتلال كيش)، التي تقع ضمن حدود ناحية النيل التابعة لقضاء المحا ويل، فضلاً عن (تل كوثا (تل إبراهيم)) الذي يقع ضمن حدود ناحية المشروع التابعة لقضاء المحاويل، الصورة (20).

الصورة (20) جوانب من التلال الأثرية في منطقة الدراسة



التقطت بتاريخ 2016/2/4-3

2- المدن الأثرية Vestigial Cities: تحتوي منطقة الدراسة على عدد كبير من المدن الأثرية، التي كانت يوماً ما من المدن المهمة التي كان لها دور كبير في تاريخ العراق القديم، ويرجع تاريخها إلى مختلف العصور التاريخية، وهي تدل على

الجهود الإنسانية المبدع في نشوء الحضارات الرافدية، ومن أشهرها (بابل الأثرية، برس نمرود (بورسييا))، ويقعان ضمن حدود مدينة الحلة التابعة لقضاء الحلة، (وكيش)، التي تقع ضمن حدود ناحية النيل التابعة لقضاء المحاول، الصورة (21).

الصورة (21) جوانب من المدن الأثرية في كيش وبورسييا في منطقة الدراسة



التقطت بتاريخ 3-4/2/2016

3- الآبار المحفورة يدوياً Hand-dug wells: هي آبار يتم حفرها يدوياً من قبل الإنسان للوصول إلى المستوى الدائم للمياه الجوفية، ومن ثم تندفع المياه من أسفل إلى أعلى طبيعياً إلا أنها لا تخرج فوق السطح، وعلى الرغم من أن الآبار هي من صنع الإنسان إلا أن وجودها يرتبط عادة بالمياه الجوفية التي تتجمع في خزانات التثنيات الصخرية المقعرة من ناحية، كما أنها تعد مظهراً من مظاهر صور المياه الجوفية ساعد الإنسان في ظهورها على سطح الأرض من ناحية أخرى، ويختلف عمق البئر من مكان إلى آخر، ومع ذلك لا يزيد عمق هذه الآبار في منطقة الدراسة عن ثلاثين متر، ويبطن البئر أحياناً بالحصى والحجر والطابوق لمنع الانهيار، ويمكن إغلاق هذه الآبار أو بقائها مفتوحة بحسب طريقة الاستخدام حفاظاً عليها من التلوث، وقد تبين من خلال الدراسة الميدانية وزيارة الدوائر الرسمية يبلغ عدد الآبار الزراعية في منطقة الدراسة (1106 بئر لعام 2015)، وهي موزعة على جميع الأحياء والنواحي والقرى، وكانت تستخدم مياهها لسقي المزروعات إلا أن معظمها ألغيت تماماً، لأن مياهها لم تعد صالحة لذلك الاستخدام، وذلك بسبب ارتفاع نسبة ملوحة المياه الجوفية في المنطقة، الأمر الذي أدى إلى قتل المزروعات، كما تبين وجود ثلاث آبار في مدينة الحلة تمتاز بالصفة الدائمة، اثنان منها في مرقد نبي الله أيوب (عليه السلام)، وواحد في مرقد الإمام عمران بن علي (عليه السلام)، وتستخدم مياهها من قبل الزائرين، الصورة (22).

الصورة (22) الآبار الموجودة في مقام نبي الله أيوب عليه السلام في منطقة الدراسة



التقطت بتاريخ 2016/2/8

4- أشكال أخرى Other Forms: يقوم الإنسان في منطقة الدراسة بدور فعال وكبير في التأثير بسطح الأرض بالعمليات التي يقوم بها، وأن أهم ما يميز عمل الإنسان يكون التغيير سريعاً في سطح الأرض قياساً إلى بقية العوامل الأخرى، وتتمثل تلك الأشكال من خلال عمله بالنشاطات الزراعية أو إقامة المنشآت العمرانية المختلفة المتمثلة في شق الطرق وحفر الأنفاق وشق الجداول ومشاريع الري والصرف وعمل السداد الترابية وتبطين ضفاف الأنهار والجداول والمبازل وعمل الكتوف الاصطناعية، وكذلك إقامة الجسور، الصورة (23)، وفي الخلاصة يمكن القول أن الأشكال الأرضية الناتجة بفعل الإنسان يمكن ملاحظتها وتمييزها عن الأشكال الأرضية الطبيعية.

الصورة (23) جوانب من الأشكال الناتجة بفعل الإنسان في منطقة الدراسة



التقطت بتاريخ 2016/2/12-10

الاستنتاجات:

- 1- ان البنية الجيولوجية في منطقة الدراسة ترجع في تكويناتها الجيولوجية إلى ترسبات الزمنين (الثلاثي والرابعي)، الا أن ترسبات الزمن الرابعي تغطي عموم المنطقة.
- 2- يمتاز مناخ منطقة الدراسة بالتغير الكبير في درجات الحرارة وقلة الأمطار والرطوبة فهو مناخ صحراوي جاف وقد ادى هذا إلى تشكيل بعض الأشكال الأرضية.
- 3- قسمت العمليات الجيومورفية السائدة في منطقة الدراسة على عمليات التجوية وتضم (الفيزيائية والكيميائية والحياتية) وعمليات التعرية وتضم (الريحية والمائية) وعمليات الترسيب وتضم (الريحية والمائية) وعمليات هيدروجيولوجية.
- 4- تبين ان منطقة الدراسة تحتوي على مجموعة من الأشكال الأرضية وقد صنفنا تلك الأشكال إلى أشكال أرضية ناتجة بفعل التعرية الريحية وأشكال أرضية ناتجة بفعل الترسيب الريحي وأشكال أرضية ناتجة بفعل التعرية المائية وأشكال أرضية ناتجة بفعل الترسيب المائي وأشكال أرضية ناتجة بفعل عمليات هيدروجيولوجية وأشكال أرضية ناتجة بفعل الانسان.

المقترحات:

- 1- العمل على تثبيت الضفاف المتآكلة أو المعرضة للنحت المائي بصورة مستمرة للحد من تساقطها في جانب على حساب الجانب الآخر من خلال بناء الضفاف بالحجر المقاوم.
- 2- استثمار الجزر النهرية الكبيرة منها في الأغراض السياحية الترفيهية في وسط المجرى النهري من خلال إقامة الكازينوهات ومستلزماتها الترفيهية الأخرى.
- 3- الأخذ بنظر الاعتبار المخاطر الجيومورفولوجية عند الشروع بتنفيذ أي استعمال أرضي في المنطقة.

المصادر**أولاً: الكتب العربية**

1. أبو العينين، حسن سيد أحمد، كوكب الأرض ظواهره التضاريسية الكبرى، ط3، مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية، 1976.
2. أبو غانم، عبد الإله أحمد، الجيولوجيا العامة (الجزء النظري)، ط1، المعتر، عمان، 2010.
3. ثور نبري، وليم دي، أسس الجيومورفولوجيا، ترجمة: وفيق حسين الخشاب، علي محمد المياح، مؤسسة دار الكتب، جامعة الموصل، 1976.
4. جودة، جودة حسين، حسن سيد أحمد أبو العينين، سطح هذا الكوكب - ظواهر تضاريسه الكبرى، ط1، بيروت، 1968.
5. الخشاب، وفيق حسين وآخرون، علم الجيومورفولوجيا (تعريفه، تطوره، مجالاته وتطبيقاته)، مؤسسة دار الكتب، جامعة الموصل، 1978.
6. الخلف، جاسم محمد، جغرافية العراق الطبيعية والبشرية، القاهرة، معهد البحوث والدراسات العربية، 1959.
7. الدراجي، سعد عجيل مبارك، أساسيات علم شكل الأرض الجيومورفولوجي، دار كنوز المعرفة العلمية، عمان، 2010.
8. الدليمي، خلف حسين علي، التضاريس الأرضية (دراسة جيومورفولوجية عملية تطبيقية)، ط1، دار صفاء، عمان، 2009.
9. الدين، محمد صفي، جيومورفولوجية قشرة الأرض، دار النهضة العربية، بيروت، 1971.
10. ستريلر، آرثر أن، أسس علم الأرض، ترجمة: وفيق حسين الخشاب، محمد حامد الطائي، مطبعة جامعة بغداد، 1985.
11. ستريلر، آرثر أن، أشكال سطح الأرض - دراسة جيومورفولوجية، ترجمة: وفيق حسين الخشاب، عبد الوهاب الدباغ، مطبعة دار الزمان، بغداد، 1964.
12. السعدي، حسين علي، عبد الرضا اكبر علوان المياح، النباتات المائية في العراق، منشورات مركز دراسات الخليج العربي، جامعة البصرة، 1983.

13. السياب، عبد الله وآخرون، جيولوجيا العراق، جامعة الموصل، 1985.
 14. السيد، نورة عبد التواب، مبادئ الجيومورفولوجيا، ط1، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 2008.
 15. الشمري، قاسم يوسف، جغرافيا التضاريس الجيومورفولوجيا (المفهوم - التطور - المجالات)، دار أسامة، عمان، 2011.
 16. العاني، خطاب صكار، ونوري خليل البرازي، جغرافية العراق، مطبعة جامعة بغداد، بغداد، 1979.
 17. عطالله، ميشيل كامل، أساسيات الجيولوجيا، ط1، دار المسيرة للنشر، عمان، 2000.
 18. الغريايوي، رسمي إسماعيل، أسس الجيولوجيا العامة والتطبيقية، ط1، دار المفردات، الرياض، 1996.
 19. كربل، عبد الإله رزوقي، علم الأشكال الأرضية الجيومورفولوجيا، مطبعة جامعة البصرة، البصرة، 1986.
 20. محسوب، محمد صبري، جيومورفولوجية الأشكال الأرضية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003.
 21. النقاش، عدنان باقر، مهدي محمد علي الصحاف، الجيومورفولوجي، ط1، جامعة بغداد، 1979.
- ثانياً: الرسائل والأطاريح الجامعية**
22. جاسم، شذى عبد الكريم، جيومورفولوجية شط الحلة من سدة الهندية حتى مركز مدينة الحلة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة الكوفة، 2013.
 23. الخفاجي، سرحان نعيم طشطوش حسين، جيومورفولوجية نهر الفرات بفرعيه الرئيسين السوير والسماوة بين السماوة والدراجي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بغداد، 2003.
 24. الزاملي، عايد جاسم حسين، الأشكال الأرضية في الحافات المتقطعة للهضبة الغربية بين بحيرتي الرزاة وساة وأثارها على النشاط البشري، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بغداد، 2007.
 25. كربل، عبدالاله رزوقي، التباين المكاني لكفاية أنظمة الصرف (البزل) واستصلاح الأراضي في محافظة بابل، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بغداد، 2001.
- ثالثاً: الدوريات**
26. سلامة، حسن رمضان، الخصائص الشكلية ودلالاتها الجيومورفولوجية، نشرة دور محكمة يصدرها قسم الجغرافية بجامعة الكويت والجمعية الجغرافية الكويتية، العدد 1982، 43.
 27. كربل، عبد الإله رزوقي، تقويم لشبكة الري والصرف في محافظة بابل، مجلة كلية الآداب، جامعة البصرة، العدد (19)، 1981.
 28. كربل، عبد الإله رزوقي، خصائص التربة وتوزيعها الجغرافي في محافظة بابل، مجلة كلية الآداب، جامعة البصرة، العدد (6)، 1972.
 29. النقشبندي، آزاد محمد أمين ومصطفى عبد الله السويدي، تصنيف مناخ العراق وتحليل خرائط أقاليمه المناخية، مجلة كلية الآداب، جامعة البصرة، العدد (22)، 1991.
- رابعاً: الخرائط والمرئيات الفضائية**
30. خريطة العراق الإدارية، اصدار الهيئة العامة للمساحة، مقياس 1/1000000، لسنة 1998.
 31. خريطة محافظة بابل الإدارية، الهيئة العامة للمساحة، مقياس 1/500000، لسنة 1986.
 32. المرئية الفضائية لمنطقة الدراسة، المأخوذة من القمر الصناعي (Land Sat)، لسنة 2014.
- خامساً: المصادر الأجنبية**
33. Schwarz, Charles F., Edward C. Gary, H.Elsner, Wild Land Planing Glossary, Minerva Group Inc, 2004.
 34. Shire, Edward Derby, Geomorphology And Climate, John Wily, London, 1976.

أثر أنموذج كارين في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الرياضية عند طلاب الثاني المتوسط

د. حامد شياع خير الله الشكري

جامعة القادسية / كلية التربية

The Effect of Karrin's Pattern in Changing the Mathematical Erroneous Concepts

Of the Second Year Intermediate School Students

Ph.D. Hamid Shiya'a Kerallah Al-Shukri

College of Education/ University of Al-Qadisia

Abstract

The present study aims at assessing the effect of Karrin's pattern in changing the mathematical erroneous concepts of the second year intermediate school students.

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على (اثر أنموذج كارين في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الرياضية عند طلاب الثاني المتوسط)، ومن أجل التحقق من الهدف تم صياغة الفرضية الصفرية الآتية: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة معنوية (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج كارين ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار المفاهيم الرياضية"

تكونت عينة البحث من (73) طالباً، تم اختيارها عشوائياً من متوسطة الهاشمية للبنين - مديرية قسم تربية الهاشمية، والتي تم اختيارها قصدياً، فكان التوزيع (35) طالباً في المجموعة التجريبية و(35) طالباً في المجموعة الضابطة، إذ تم استبعاد (3) طلاب إحصائياً، وتمت المكافئة بين طلاب المجموعتين البحثيتين في المتغيرات الآتية: (العمر الزمني بالأشهر، الذكاء، التحصيل السابق في مادة الرياضيات، اختبار تشخيص المفاهيم الرياضية)، وتم استخدام اختبار (t-test) لمعرفة الدلالة الاحصائية. وتحددت المادة في الفصول الخمسة الأولى (العمليات على المجموعات، العلاقات، العمليات على الأعداد النسبية، الحدوديات، الجمل المفتوحة) من كتاب الرياضيات للصف الثاني المتوسط / ط 6 / 2015، جمهورية العراق - وزارة التربية. إذ تم الكشف عن (18) مفهوماً رياضياً يحمل فهماً خاطئاً من أصل (24) مفهوماً وينسبة خطأ تفوق (34 %) أكدت عليها العديد من الدراسات (البابي، 1987)، (السعبري، 2014)، (استقلال، 2014)، والتي اعتمدها الباحث معياراً للمفهوم ذو الفهم الخاطئ، كما وقام الباحث بأعداد (18) خطة تدريسية يومية للمجموعة التجريبية وفق أنموذج كارين و(18) خطة تدريسية يومية للمجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية. كما وقام الباحث بتدريس المجموعتين البحثيتين بنفسه - حرصاً منه على سلامة التجربة وضبط التأثيرات التي قد تؤثر في السلامة الداخلية للتجربة - طيلة مدة التجربة التي استمرت الكورس الأول من العام الدراسي (2015-2016)، كما قام الباحث ببناء الأداة البحثية والتي هي اختبار تشخيص المفاهيم الرياضية والمكون من (54) فقرة. اشتملت على ثلاث قوائم. القائمة (أ) كانت مكونة من (18) فقرة مقالته قصيرة لتعريف المفهوم الرياضي، أما القائمة (ب) كانت مكونة من (18) فقرة موضوعية بأربع بدائل (أ، ب، ج، د) تمثلت بإعطاء مثال للمفهوم الرياضي، القائمة (ج) تكونت من (18) فقرة موضوعية بأربع بدائل (أ، ب، ج، د) تمثلت بالتطبيق العملي للمفهوم الرياضي، أعطى الدرجات (0، 1، 2) لكل فقرة من القائمة (أ) وأعطى الدرجات (0، 1) لكل فقرة من القائمتين (ب، ج)، فبلغت الدرجة النهائية للاختبار (72) درجة. وتم التأكد من الخصائص السايكومترية للاختبار من (صدق وثبات ومعامل صعوبة والقوة التمييزية وفعالية بدائل).

وبعد الانتهاء من إجراء التجربة تم تطبيق الاختبار على المجموعتين البحثيتين وتم تصحيح الأوراق وجمع البيانات وتحليلها ومعالجتها إحصائياً فكانت النتيجة بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم الرياضية ولصالح المجموعة التجريبية.

الفصل الأول: التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث والحاجة إليه:

إن مادة الرياضيات تمثل حجر العثرة أمام الكثير من الطلاب، ولعل السبب في ذلك يعود إلى عدم استيعابهم لمفاهيمه ونظرياته وقوانينه ومما لا شك فيه أن هذا العجز لم يكن عيباً في ذات المادة ولكنه مستمد من عدم فهمها بصورة صحيحة. كما وأن عدم الاستيعاب هذا ربما يرجع إلى عدة أسباب منها: المحتوى الدراسي الذي يعتمد أساساً على المفاهيم الرياضية التي تتميز بالتجريد وكونها تشكل وحدات التعلم الأساسية، إذ إنه من دون هذه المفاهيم تكون الحقائق متراكمة لا يستطيع المتعلم إدراك العلاقات فيما بينها وتوظيفها وتطبيقها في مواقف جديدة ومن ثم إجراء عمليات عقلية أكثر تطوراً عليها. (الحيلة، 1999: 62) ناهيك عن الفهم الخاطئ لبعض هذه المفاهيم من قبل الطلاب أو لربما أتى هذا الفهم من مراحل دراسية سابقة كما استشفها الباحث حين قام بإعداد أسئلة تحريرية وأعطى لبعض الطلاب الحرية في الإجابة حيث كانت بعض إجاباتهم تحمل فهماً خاطئاً يفترض أن يؤخذ بعين الاعتبار عند تدريس هذه المفاهيم وإلا تراكمت المعلومات السابقة وازدادت تمسك الطالب بها وأصبحت أكثر استدامة ودخلت ضمن تفكيره التسلطي.

اتجهت التربية الحديثة نحو استخدام المفهوم كونه أساساً في العملية التعليمية، وعد ذلك حلاً لمشكلة استظهار الطلاب للمعلومات وحفظها دون تمييز ودونما أي تشخيص وتصحيح لما يمتلكونه من خبرات في بنيتهم الرياضية، مما يعني أن الفرد يتعلم عن طريق المفاهيم التي تنمو في أبعادها كلما استخدمها في مواقف تعليمية جديدة. فمثلاً في مفهوم طرح الأعداد النسبية فإن الإشارة السالبة للعدد تختلف عن الإشارة السالبة للعملية الرياضية (عملية الطرح)، من حيث الأخيرة يمكن تحويلها إلى موجب بتغيير إشارة العدد الذي يليها وبالتالي يختلط في تركيبة الطالب المفاهيمية كلا المفهومين على حد سواء. وفي ضوء ذلك يرى الباحث بوجوب تشخيص التصورات القبلية للطلاب واعتبارها العامل الأساس في عملية تعلمهم. وفي ضوء ما تقدم يجد الباحث أن هناك حاجة ماسة لتجريب نموذج كارين محاولة منه للكشف عن الفهم الخاطئ وتعديله ومن هنا يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي بالسؤال الآتي:

ما اثر أنموذج كارين في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الرياضية عند طلاب الثاني المتوسط؟

ثانياً: أهمية البحث:

تميز القرن الحادي والعشرون بازدياد المعرفة العلمية والتكنولوجية بمعدلات هائلة وسريعة. وتحديد المعرفة الرياضية. (أبو الخير، 2008: 68) مما يلقي على المختصين في المناهج التربوية مسؤولية العمل الحثيث والمستمر على تطوير المناهج الدراسية في مراحل التعليم المختلفة والأخذ بطرائق واستراتيجيات وأساليب ونماذج التدريس الحديثة حتى يمكن تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

ولا ننسى توجهات التعلم المدرسي، في الجزء الكبير منه، إلى تعلم المفاهيم وتطويرها؛ لأن المفاهيم تمثل اللبنة الأكثر استقراراً وثباتاً والقاعدة الضرورية للسلوك المعرفي الأكثر تعقيداً، كالمبادئ والنظريات والأفكار الرئيسة. (بطرس، 2008: 37)، ونؤكد على رؤية بياجييه في أن صعوبات تعلم المفاهيم تنتج أساساً عن طريقة تقديم المعلومات والخبرات للمتعلمين بنحو غير منظم، وبطريقة لا تتناسب مع نموهم العقلي، بل قد تعيق تفكيرهم المستقبلي عند التعامل مع أمثلة المفهوم، فطفل المرحلة الابتدائية (المرحلة المحسوسة) يجد صعوبة في التعامل مع المفاهيم المجردة، أما طفل المرحلة الثانوية (المرحلة المجردة) فيجد

صعوبة في عرض الأحداث أو الأشياء بطريقة منفصلة وغير منظمة، مما يجعله غير قادر على القيام بجمع البيانات وفرض الفروض حتى يصل إلى استنباط معنى المفهوم والقاعدة القائم عليها، وبالتالي يظهر الخطأ في تعلم المفهوم عند المتعلمين، ويستقر هذا الخطأ في البنية المعرفية للتعلم ويتعاظم شأنه، ثم يستخدمه المتعلم في ما بعد في مواقف أخرى متشابهة مما يؤدي إلى استمراره واستدامته في الذاكرة. (صالح، 2012: 32) (إذ إن المعرفة الموجودة مسبقاً (المخزون المعرفي) لدى الطلاب من العوامل المؤثرة في تعلمهم للمفاهيم الجديدة، لذلك ازداد الاهتمام مؤخراً بالبنية المعرفية للفرد وما تتضمنه هذه البنية من تصورات خاطئة أو مفاهيم مخطوئة، وبعد مصطلح التصورات الخاطئة من أكثر المصطلحات انتشاراً، وذلك منذ تبنيه في الندوة الدولية عن التصورات الخاطئة في العلوم والرياضيات عام 1983 (زيتون، 2004: 227)، وفي عام 1992 عقد في اسبانيا مؤتمر تربوي قدمت فيه دراسة هدفت إلى كيفية التعرف على الأفكار غير السليمة لدى الطلاب وطرائق معالجتها أو تصويبها من قبل المعلمين باستخدام الطرائق والأساليب الحديثة (Hewson, 1992: 1-8). إذ أنه من الصعب إحداث تعديل في المفاهيم المخطوئة لدى الطلاب باستخدام الطرائق الاعتيادية في التدريس. (Driver, 1989: 93)، ولعل من بين أهم الأسباب المكونة للفهم الخاطئ يذكر الأدب التربوي ما يأتي:

المعلم: قد يكون المعلم أحد المصادر في تشكيل التصورات الخاطئة عند الطلاب نتيجة لخلفيته العلمية الضعيفة. المناهج الدراسية غير الملائمة: التي تتمثل في عدم مراعاتها للخلفيات المباشرة للطلاب، ولا يمكن أن تتضمن نشاطات علمية قد لا يستطيع الطلاب القيام بها.

العوامل اللغوية أو لغة التعليم: تعد لغة التدريس من العوامل التي قد تؤثر في استيعاب الطلاب للمفاهيم الرياضية. طرائق التدريس: تؤثر الطرائق السائدة التقليدية في تكوين المفاهيم العلمية واستيعابها لدى الطلاب. الخبرات السابقة: حيث أشارت البحوث العلمية خلال العقدين الأخيرين من القرن الحالي إلى أن الطلاب يأتون إلى حجرة الصف ولديهم مفاهيم مخطوئة، وما يزيد الأمور تعقيداً حين تصبح تلك المفاهيم عميقة ومتأصلة الجذور وأكثر مقاومة لاكتساب المفاهيم العلمية الصحيحة. (ياسين وزينب، 2012: 83)

الخلط بين المفاهيم (أو المصطلحات) العلمية المتقاربة في الألفاظ وعلى سبيل المثال يخلط الطلاب بين الأعداد الأولية والأعداد الفردية.

التسرع في التعميم، ويمثل بالخطأ المفاهيمي (المفهوم البديل) في اعتماد الطلاب على إحدى الصفات الموجودة في كل العناصر أو المواقف الداخلة ضمن المفهوم العملي وتعميمها على مواقف أخرى خارجة عن النطاق العلمي السليم وعلى سبيل المثال كل علاقة انعكاسية هي علاقة متناظرة ولكن ليس كل علاقة متناظرة هي علاقة انعكاسية. (نفس المصدر السابق) ومن وجه نظر الباحث ونتيجة لخبرته الطويلة في مجال التدريس ومتابعة المطبقين في المدارس من المرحلة المتوسطة ووصولاً إلى المرحلة الإعدادية يرى أن أهم هذه الأسباب هي الخبرات السابقة حيث يأتي الطالب إلى حجرة الصف وهو محمل بهذه الأخطاء نتيجة الظواهر والأحداث التي تحيط به ويتعامل معها يومياً (التربية غير المقصودة) دون إعطاء أي تفسيرات عن أسباب ونتائج تلك الظواهر أو دون أي تغذية راجعة لها. كما يفضل الباحث لو يأتي الطالب إلى المدرسة وليس في جعبته أي معلومة مسبقة ويبدأ في المدرسة البداية الصحيحة للتعليم والتعلم.

ومن هنا يمكن تلخيص أهمية البحث الحالي بالآتي:

1- ندرة البحوث والدراسات التي كاريين- وعلى حد علم الباحث- إذ لا توجد أية دراسة تناولت هذه الأنموذج والموضوعات في التشخيص والتعديل في تدريس الفيزياء في العراق، لذا يعد هذا البحث من أوائل البحوث المحلية، وهذا يعد مبرراً قوياً لأجراء البحث الحالي.

2- كشف حجم الأثر الذي يتركه أنموذج كاريين في تعديل الفهم الخاطئ عند طلاب الثاني المتوسط في مادة الرياضيات.

3- بناء اختبار لتشخيص المفاهيم الرياضية المخطوءة يمكن الإفادة منه من قبل المدرسين والمعلمين عند إعدادهم للخطط التدريسية اليومية.

4- يتناول تدريس مرحلة دراسية مهمة، إذ لا يخفى على أحد أهمية المرحلة المتوسطة التي تعد مرحلة انتقال من العمليات المحسوسة إلى العمليات المجردة، وفيها تتكون المهارات والمفاهيم الأساسية.

ثالثاً: هدف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف على اثر أنموذج كارين في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الرياضية عند طلاب الثاني المتوسط.

رابعاً: فرضية البحث: صاغ الباحث الفرضية الصفرية الآتية:

"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة معنوية (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج كارين ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار المفاهيم الرياضية"

خامساً: حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالآتي:

طلاب الصف الثاني المتوسط ضمن إحدى المدارس المتوسطة أو الثانوية التابعة لمديرية تربية قسم الهاشمية في محافظة بابل. للعام الدراسي (2015-2016).

يتم تنفيذ التجربة في الكورس الاول من العام الدراسي (2015-2016).

الفصول الخمسة الأولى (العمليات على المجموعات، العلاقات، العمليات على الأعداد النسبية، الحدوديات، الجمل المفتوحة)، من كتاب الرياضيات للصف الثاني المتوسط المعتمد تدريسه للعام الدراسي (2015-2016)، ط6، 2015، وزارة التربية - جمهورية العراق.

خطوات أنموذج كارين: (التقديم، المراجعة، النظرة الكلية، الاستقصاء (النشاطات)، التسجيل والتمثيل، الحوار والمناقشة، تنظيم البنية المعرفية، التطبيق، التلخيص والعلق).

سادساً: تحديد المصطلحات:

أنموذج كارين: عرفه (Anderson, 1989) بأنه: "ذلك التدريس الذي يعين الطلبة على مراقبة تفكيرهم في العالم الطبيعي وتحسينه" (Anderson, 1989: 14)

(زيتون، 2003) بأنه: "من نماذج التدريس التوليفية، بمعنى انه مبني على أطروحات نظرية مأخوذة من توجهات فكرية متعددة هي النظرية السلوكية في التعلم والنظرية البنائية كما يعكسها فكر جان بياجيه - ونظرية التعلم ذي المعنى لاوزيل" (زيتون، 2003: 197)

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: أنموذج تدريسي مبني على توجهات فكرية متعددة يساعد طلاب الصف الثاني المتوسط على معالجة المعلومات الرياضية المقدمة لهم بطريقة ذات معنى لكي يصبحوا متعلمين مستقلين في دروس الرياضيات ويتحدد الأنموذج بالخطوات الرئيسة التي حددها زيتون (2003). والتي تبناها الباحث.

الفهم الخاطئ: عرفه (الخليلي، وآخرون، 1996) بأنه: "الفهم الذي لا يتفق مع ما اتفق عليه العلماء" (الخليلي، وآخرون، 1996: 109)

عرفه (Clement, 1987) في الكيلاني بأنه: "المفاهيم التي لا تتوافق مع المعنى العلمي المستخدم حالياً" (الكيلاني، 1994: 132)

الفصل الثاني: خلفية نظرية:

المفاهيم الرياضية:

إن المفهوم الرياضي له خاصية في أنه من المفاهيم التي تكون مدعاة لغالبية الطلاب بأن يبدو عجزهم فيها، وهذا العجز ليس امراً يختاره الطالب بنفسه وإنما هناك عوامل عدة تسبب ذلك، وبحسب رؤية النظرية البنائية في التعلم والتعليم تغير مفهوم الطلاب لطبيعة المعرفة الرياضية بما ينسجم مع القدرة أو عدمها، وما هو شائع في أوساط الطلاب بأنهم ليس لديهم قدرة عقلية لدراسة الرياضيات. (lochhead, 1992: 543) إن فهم المرء لطبيعة الرياضيات يؤثر في استيعابه لها، والطريقة التي يجب أن تقدم بها مادة الرياضيات. (capraro, 2001: 4)

ولقد تأثر تعليم وتعلم الرياضيات في الآونة الأخيرة بالمنحى المعرفي أو البنائي في التعليم بحيث يكون كل فرد قواعد ونماذج ذهنية يستخدمها ليفهم وينظم خبراته السابقة والخبرات التي يكونها فالتعلم إذن هو عملية تعديل للنماذج الذهنية لتفسير الخبرات التي يمر بها الفرد. وللبنائية تأثيرات كبيرة على مادة الرياضيات وتشمل هذه التأثيرات كلاً من ماهية الرياضيات ومناهجها وتدريسها وتقويم فهم الطلاب لها. أما من حيث ماهية الرياضيات فانه على عكس النظرة التقليدية فهي ليست تجمعاً لحقائق فقط بل هي نظام مترابط من المعرفة له بنيته وأصوله، وهي علم تجريدي من خلق وإبداع العقل البشري ويمكن إن ينظر إليها مثل طريقة في التفكير وحل المشكلات ولغة عالمية للتواصل.

ومن حيث المنهج فتتادي البنائية بتصحيحه بناءً على الخبرات السابقة للمتعلمين، وتركز على التعلم عن طريق العمل وحل المسائل وهذا يعني إن تتخلص مناهج الرياضيات التقليدية من التركيز على الحقائق المعزولة وإجبار الطلاب على حفظها إلى التركيز على ما هو مهم من مادة الرياضيات كما تتادي البنائية بأن يقدم المنهج للطلاب فرصاً واسعة للتعلم ذي المعنى من خلال العمل والتجريب.

تصنيف المفهوم الرياضي:

هناك عدة تصنيفات للمفاهيم الرياضية نذكر منها:

تصنيف المفاهيم الدلالية بالمقارنة مع المفاهيم الوصفية ويشمل:

1- مفاهيم دلالية: وهي المفاهيم التي تستخدم للدلالة على شيء ما مثل مفهوم عبارة صائبة، ومجموعة الأشياء التي يحددها مفهوم ما تسمى مجموعة الإسناد للمفهوم.

والمفهوم الدلالي الذي مجموعة إسناده ليست مجموعة خالية، إن مجموعة الإسناد لمفهوم العدد الطبيعي هي $(0,1,2,3,0000)$.

مفاهيم وصفية: وهي المفاهيم التي تحدد خصائص معينة تتصف بها مجموعة من الأشياء كمفهوم الاتصال أو الصدق في العبارات الرياضية فالملحوظ أن المفاهيم الوصفية هي مفاهيم غير دلالية.

المفاهيم الحسية والمفاهيم المجردة:

المفاهيم الحسية: هي المفاهيم التي عناصر الإسناد لها أشياء مادية يمكن ملاحظتها وقياسها مثل الأدوات الهندسية.

المفاهيم المجردة: فهي مفاهيم دلالية غير حسية، لا يمكن مشاهدة عناصر مجموعة الإسناد لها مثل العدد النسبي والدالة واتصال الدالة، ومن هنا نستنتج أن معظم المفاهيم الرياضية هي نوع المفاهيم المجردة.

المفاهيم المفردة والمفاهيم العامة:

والمفاهيم المفردة هي المفاهيم التي مجموعة الإسناد لها مجموعة أحادية مثل مفهوم العدد 7، والنسبة التقريبية، ونقطة الأصل.

أما المفاهيم العامة فهي: المفاهيم التي مجموعة الإسناد لها تحوي أكثر من عنصر مثل العدد الطبيعي، والعدد السالب. (عباس ومحمد، 2009:85)

بينما يصنفها (Dienes, 1959) ثلاثة أصناف هي: المفاهيم الرياضية البحتة: وتتعلق هذه المفاهيم بتصنيف الأعداد والعلاقات بينها وهي مستقلة ولا ترتبط بالطريقة التي يكتب بها العدد أي أنها تعبر عن خصائص الأعداد وليس طريقة كتابتها. المفاهيم الرمزية: وهي خواص الأعداد التي تعد نتيجة مباشرة للطريقة التي تمثل لها تلك الأعداد، وهي بداية لمعرفة المتعلمين للخواص الرياضية العامة وقيادتهم للتفكير الإبداعي. المفاهيم التطبيقية: وهي تطبيق الصنفين أعلاه في حل المشكلات الرياضية. (Dienes, 69: 1959) في حين صنفها (Johnson & Rising, 1972)

- مفاهيم لها علاقة بالمجموعات ويتم التوصل إليها بتعميم خصائص مشتركة على الأمثلة كمفهوم المربع والمستطيل،... الخ.
 - مفاهيم لها علاقة بالإجراءات تركز على طرائق العمل كمفهوم جمع الأعداد وطرحها وضربها وقسمتها.
 - مفاهيم متعلقة بالعلاقات وهي مفاهيم تركز على عمليات المساوات والمقارنة وعلاقات الترتيب.
 - مفاهيم لها علاقة بالبنية الرياضية كمفاهيم التبديل والتجميع والعنصر المحايد والعنصر النظير.
- (Johnson & Rising, 67: 1972)

معايير المفهوم الرياضي:

- إن المفهوم الرياضي يجب أن تتوافر فيه المعايير الثلاثة الآتية:
- ✓ أن يكون مصطلحاً أو رمزاً، ذو دلالة لفظية أي يمكن تعريفه.
- ✓ أن يكون تجريبياً للخصائص المشتركة لمجموعة من الحقائق أو المواقف غير المتشابهة.
- ✓ أن يكون عاملاً أساسياً في تطبيقه، فلا يشير إلى موقف معين بل إلى كافة المواقف التي تتضمنها مجموعة ما.

(المشهداني، 2011:64)

صعوبات تعلم المفهوم الرياضي:

تختلف صعوبات تعلم المفهوم حسب اختلاف نظريات التعلم، إذ يعد كيرك أول من استخدم مفهوم صعوبات التعلم عام 1962، وهو مفهوم شديد الارتباط بمفهوم الأخطاء الشائعة للمفاهيم، إلا أن الفهم الخاطئ للمفاهيم هي مرحلة أولية لتحديد صعوبات التعلم للمفاهيم. نقلاً عن (ياسين، 1990: 338)

اذ يرى كل من أوزيل ونوفاك بالتعلم ذي المعنى والقائم على أن الفرد يستوعب كلمة المفهوم بما تدل عليه من معنى، ثم يلي ذلك إدخال المفهوم في تراكيبه المعرفية (العقلية)، إذ يستدعيه في المواقف المشابهة الجديدة، أما معنى المفهوم فيتكون أساساً من تعلم الصفات المميزة الخاصة بالمفهوم عن طريق أمثلة دالة عليه، ويرتبط هذا أساساً بالتراكيب المعرفية للتعلم وعلى أساس ذلك عندما يواجه المتعلم موقف تعليمي مشابه فإنه يقوم باستدعاء معنى المفهوم من تراكيبه العقلية، وعندما يكون هذا المعنى غير واضح للتعلم فإنه يعطي تفسيراً غير مقبول (التصور الخطأ) عند تحديده لهذا المفهوم، وبالتالي يكون معنى المفهوم غير واضح وغير وظيفي مما يترتب عليه حدوث ما يسمى بالفهم المغاير وهي الحالة التي يعدها نوفاك في تعلم المفهوم غير مقبولة. في حين حدد برونر أهم نقطة لاكتساب المفهوم هي البحث عن وضع قائمة بصفات المفهوم يستخدم فيها التمييز بين المثال واللامثال، وأن صعوبات تعلم المفهوم تبرز ما لا يستطيع المتعلم التمييز بين الأمثلة ولا أمثلة، ويرجع ذلك أساساً إلى المعلومات الخاطئة المسبقة التي لدى المتعلم حول المفهوم الرياضي. أما بياجيه فيرى بأن الصعوبة تنتج أساساً من طريقة تقديم المعلومات للتعلمين بنحو غير منظم، وبطريقة لا تتناسب مع نموهم، والمرحلة التي هم فيها فعلاً، بل وقد تعوق

تفكيرهم عند التعامل مع أمثلة المفهوم، وبالتالي يظهر الخطأ في تعلم المفهوم عند المتعلمين، ويستقر هذا الخطأ في البنية المعرفية للمتعلم، ثم يستخدمه المتعلم في ما بعد في مواقف أخرى مشابهة مما يؤدي إلى استمراره. واجمالياً يمكننا الخروج بما خرجت به الكثير من الدراسات والبحوث أنه كلما زادت الصفات غير المرتبطة بالمفهوم الرياضي زادت صعوبة اكتشاف الصفات المحددة للمفهوم، وعليه يجب أن تكون الصفات غير المحددة سهلة الإدراك ومحدودة العدد، وكلما كان لدى المتعلم خبرة مسبقة (صحيحة) عنها كلما سهل تعلم المفهوم وقلت نسبة ظهور صعوبات التعلم. (صالح، 2012: 31)

مصادر تكون المفهوم الرياضي المخطوء:

- يمكن اجمالاً تحديد مصادر الفهم الخاطئ كما اوردها (خطابية، 2005) كما هو آت:
- التناقضات الحاصلة نتيجة اعتماد الطلاب للحدس في تفسير الظواهر العلمية التي يدرسونها.
- التناقضات بين الملاحظات اليومية بشأن الأشياء وبين المفاهيم العلمية.
- التناقضات الحاصلة بين اللغة العامة لدى الطلاب وبين اللغة العلمية لدى المعلمين.
- التناقضات الحاصلة بين طبيعة وجود المفهوم عند الطلاب، وطبيعة وجوده لدى العلماء.
- وسائل الاعلام المختلفة (التربية غير المنهجية).
- الكتب المدرسية والرسوم الايضاحية الموجودة فيها.
- اعتماد النماذج الساذجة في التدريس. (خطابية، 2005: 43)

أساليب التشخيص المفهوم الرياضي المخطوء:

يمكن تحديد بعض الطرائق التي يمكن من خلالها الكشف عن المفاهيم البديلة على النحو التالي:

الخارطة المفاهيمية: يرتب الطالب وفقها مجموعة مفاهيم في شبكة وفق ترابطات وعلاقات بين المفاهيم.

طريقة جوين: وهي أسلوب يستخدم جوانب الشكل (V)، اذ تتوزع الشواهد والبيانات من خلال تصنيفها وفق منهجية تصب في المعرفة العلمية نفسها، ويطلب من المتعلم ربط معرفته النظرية وفقاً لمنهجية الشكل (V)، ومن ثم تجري مقارنة ما اعدده الطالب مع ما اعدده المتخصص في هذا المجال.

المقابلة العيادية: وتستخدم هذه الطريقة (الاستجواب) بشكل فردي (كل طالب منفرداً)، اذ يعرض الطالب إجابته ويعملها.

الاختبارات التشخيصية من نوع الاختبار المقال القصير والاختيار من متعدد بأربع بدائل. (زيتون، 2004: 238)

استراتيجيات ونماذج التغيير المفاهيمي (تعديل الفهم الخاطئ):

لا يمكن التوقف عند تشخيص التصورات الخاطئة فحسب، بل يجب تعديلها أو التخلص منها، وقد تركزت العديد من استراتيجيات التدريس في السنوات الأخيرة في المساعدة على الانتقال بالطلاب الى الفهم السليم علمياً، وأطلق على تلك الاستراتيجيات، استراتيجيات التغيير المفاهيمي مثل:

- 1- استراتيجيات التعارض المعرفي.
- 2- استراتيجيات التشبيهات.
- 3- والمناقشة والعروض العلمية.
- 4- أنموذج التعليم البنائي العام.
- 5- استراتيجيات ما وراء العمليات المعرفة.
- 6- إستراتيجية التجسير.
- 7- تكنيكات التغيير المفاهيمي التي أرسى دعائمها بوسنر ومساعدته. (زيتون، 2004: 237)

وسوف نتطرق الى اليسير من هذه الاستراتيجيات:

أنموذج بوسنر للتغيير المفاهيمي:

اقترح بوسنر ان يتم تقديم الخبرات الجديدة داخل الصف على وفق بعض او جميع الاستراتيجيات التالية وذلك بحسب طبيعة المفهوم ونوعه:

أ- **التكامل:** هدف هذه الاستراتيجية هو ربط المعرفة السابقة بالجديدة او ربط مفاهيم مختلفة بعضها مع بعض ولو لم تكن درست سابقاً، ويقوم المدرس ضمن هذه الاستراتيجية بالشرح وإجراء العروض ومناقشة التجارب وغيرها لتكامل المعرفة السابقة لدى الطالب بدمج المعرفة الجديدة لها.

ب- **التمييز:** هدف هذه الاستراتيجية إكساب الطالب القدرة على التمييز والإدراك والفهم وتحقيق قبول للمفهوم الجديد.

ج- **التبادل (التبديل المفاهيمي):** وتهدف هذه الاستراتيجية الى استبدال مفهوم جديد بمفهوم سابق وذلك نتيجة للخلاف المفاهيمي الذي سيتولد عادة لدى الطالب عندما يجتمع مفهومان احدهما صحيح والآخر ذو فهم خاطئ، إذ ان هذين المفهومين لن يكونا معقولين معاً، مما يدفع بالطالب الى موازنة المفهومين والخروج من تلك العملية بالفهم السليم.

د- **التجسير او التوافق المفاهيمي:** ويعني إيجاد صيغة ملائمة او بيئة مفاهيمية مناسبة يمكن عن طريقها ربط المفاهيم الاساسية المجردة بخبرات مألوفة ذات معنى. (المولى، 1999: 30)

أنموذج كارين:

يعد أنموذج كارين من نماذج التدريس التوليفيه اي انه مبني على توجهات نظرية مأخوذة من افكار مدارس متعددة هي: النظرية السلوكية في التعلم والنظرية البنائية ونظرية التعلم ذي المعنى ولذا وجب أن نذكر هذه التوجهات في هذا الأنموذج:

أنموذج التدريس المباشر وهو أنموذج سلوكي التوجه.

أنموذج دورة التعلم وهو أنموذج بنائي التوجه.

أنموذج المنظم المتقدم وخريطة المفاهيم وهما أنموذجان مطوران عن نظرية التعلم ذي المعنى.

ووفقاً لهذه التوجهات النظرية جاء أنموذج كارين مؤلفاً من تسعة مراحل يتم من خلالها تنفيذ الدرس، وهي كالاتي:

التقديم:

ويبدأ بها المدرس مزوداً الطلاب بمقدمة مبدئية تشمل عنوان الدرس وأهدافه وما يتوقع إن يتعلموه من محتواه من نقاط بشكل موجز، وتحديد الأنشطة التعليمية التي سيمارسها الطلاب في أثناء الدرس، وتهدف هذه المرحلة الى تركيز انتباه المتعلم حول موضوع الدرس ومن ثم تهيئته للاندماج في تعلمه.

المراجعة:

ويتم في هذه المرحلة مراجعة المعلومات والمهارات التي سبق للطلاب تعلمها في مراحل دراسية مسبقة وتكون لازمة لهم لتعلم موضوع الدرس الجديد. ويتم هذه المراجعة من خلال طرح عدد محدود من الأسئلة الشفهية على الطلاب حول هذه المعلومات والمهارات ومناقشتها معهم ومن ثم تكون حاضرة في أذهانهم وتسهل عليهم تعلم الموضوع الجديد بسهولة.

النظرة الكلية:

وفيها يستعرض المدرس محتوى الدرس بشكل عام يصوغ هذا المحتوى في شكل منظم متقدم أو ينشط ما لدى الطلاب من أفكار مبدئية أولية حول موضوع الدرس. أو يطرح سؤالاً أو مشكلة ما يطلب حلولاً لها من خلال العصف الذهني (طرح مجموعة أسئلة سريعاً مع اخذ أي إجابات من الطلاب بغض النظر عن صحتها أو خطأها).

الاستقصاءات (النشاطات):

وتشبه هذه المرحلة كثيراً مرحلة الاستكشاف إذ يقوم الطلاب بملاحظات وتجارب يتعاملون من خلالها مع الأشياء والظواهر بشكل حسي مباشر بغرض اختيار صحة ما لديهم من أفكار أو البحث عن حل لسؤال أو مشكلة جديدة عليهم. وفي حالة تعذر قيام الطلاب بالملاحظات بأنفسهم قد يستعاض عن ذلك بقيام المدرس بعرض وطرح عدد من الأسئلة على الطلاب.

التسجيل (التمثيل):

وفيها يسجل الطلاب ما تم التوصل إليه من نتائج خلال مرحلة الاستقصاءات والأنشطة ويتم تمثيل هذه النتائج في صورة رسوم خرائط مفاهيم، لوحات، قوائم، جداول، تقارير مكتوبة وغيرها.

الحوار (المناقشة):

إذ تتم فيها مناقشة النتائج التي سجلها الطلبة في المرحلة السابقة، من خلال طرح المدرس مجموعة من الأسئلة، والغرض من الحوار المناقشة هو إتاحة الفرصة للطلاب للتعبير عن أفكارهم وطرح جميع ما يمتلكونه من تصورات قبلية حول موضوع الدرس وتنمية قدرتهم على التفاعل مع بعضهم وتبادل الأفكار فيما بينهم وليس الغرض منها تسميع الطلاب للمعلومات.

تنظيم البنية المعرفية:

وفيها يقوم المدرس بنفسه ببلورة ما تم التوصل إليه من أفكار واستنتاجات من قبل الطلبة في المرحلة السابقة (الحوار والمناقشة) وتنظيمها وتبيان ما بينها من علاقات ومن ثم صياغتها وعرضها على الطلبة في صورة فقرات نثرية أو في صورة خريطة مفاهيم مثلاً كما يقوم بمناقشة ما لديهم من فهم خاطئ ومحاولة تعديله صوب الفهم الصحيح.

التطبيق:

إذ يمارس الطلبة احد الأنشطة التطبيقية الجديدة التي يتطلب التعامل معها لتوظيف ما لديه من معرفة في مواقف جديدة، ويتطلب الأمر عند تنفيذ هذه المرحلة مرور المتعلم بكل من المراحل 4، 5، 6، 7 سألقة الذكر. ولعل الغرض من هذه المرحلة هو توسيع فهم الطلاب لما تعلموه من معلومات ومساعدتهم على حل مشكلات أو أسئلة جديدة وكذلك إحداث تعديل مفهومي لما لديهم من تصورات خاطئة.

التلخيص والخلق:

يتم في هذه المرحلة تقديم مختصر عام لما تعلمه في الدرس من نتائج وتفسير وخالصة ومفاهيم شاملة، تلك التي تناولها في مرحلة تنظيم البنية المعرفية وما تم التوصل إليه منها في مرحلة التطبيق وتوكل مهمة التلخيص عادة إلى المدرس الذي يتولى تقديم هذا المختصر في صورة نقاط موجزة أو في صورة خريطة مفاهيم أو غير ذلك من صور التلخيص. (زيتون، 2003: 409-416)

وقد تبنى الباحث هذا الأنموذج لبعض الأسباب منها:

لم يتم تجريب هذا الأنموذج في أي دراسة عراقية أو محلية أو عالمية في تشخيص الفهم الرياضي الخاطئ ومن ثم تعديل ومعالجة هذا الفهم.

يعتبر من النماذج التي اعتمدت في بنائها على العديد من نظريات التعلم القديمة والحديثة.

من النماذج التي تجعل الطالب محور الدرس ومشاركته فاعلة أثناء مراحل تنفيذ الدرس هذا لا يعني تنصل المدرس من المسؤولية ولكن يبقى دوره موجهاً عند الحاجة.

يتضمن في إحدى مراحل الاستقصاء في التعلم وهي ضمن استراتيجيات التفكير الابداعي والتي هي من احداث استراتيجيات التدريس الحديثة.

الفصل الثالث: إجراءات البحث:

يتضمن هذا الفصل عرض لإجراءات البحث التي اعتمدها الباحث والمتمثلة بالمنهج التجريبي لأنه المنهج المناسب للتحقق من أهداف البحث وفرضياته وبحسب الإجراءات التالية:

أولاً: منهجية البحث: اعتمد الباحث المنهج التجريبي المعتمد على ظاهرة الملاحظة في البحث وضبط ظروفها لضمان الحصول على نتائج دقيقة يمكن اعتمادها في الوصول إلى الاستنتاجات.

ثانياً: التصميم التجريبي: يعد التصميم التجريبي بمثابة الإستراتيجية التي يضعها الباحث لجمع المعلومات اللازمة وضبط المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في هذه المعلومات، ومن ثم الإجابة عن فروض البحث. وقد اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي ذو الاختبار البعدي لعينتين متكافئتين. كما مبين في المخطط ادناه. (الصافي، وعبد الرحمن، 2005: 123)

مخطط (1)

التصميم التجريبي لمجموعي البحث

المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع	قياس المتغير التابع (الاختبار البعدي)
التجريبية	1- العمر الزمني بالأشهر.	أنموذج كارين	تعديل الفهم الخاطئ	اختبار تشخيص المفاهيم الرياضية
الضابطة	2- اختبار الذكاء. 3- التحصيل السابق الرياضيات. 4- اختبار المفاهيم الفيزيائية	الطريقة الاعتيادية		

ثالثاً: اختيار مجتمع البحث والعينة:

(1-3) مجتمع البحث: ونقصد به جميع الأفراد أو الأشخاص الذين يكونون جزء من موضوع المشكلة التي يسعا الباحث الى دراستها (السعداوي، 2007: 14)، وبالتالي يمكن أن تعمم عليهم نتائج البحث، مجتمع البحث يشتمل طلاب الصف الثاني المتوسط في متوسطة الهاشمية للبنين عدد افرادها (143) طالباً موزعين على اربع شعب (أ، ب، ج، د) وعلى الترتيب (36، 35، 35، 37) اختار الباحث بالتعيين العشوائي شعبي (أ، ج) لتكونان عينة المجتمع، اذ بلغ عدد افراده (73) طالباً.

(2-3) عينة البحث: العينة هي عبارة عن مجموعة من الافراد التي يتم سحبها من المجتمع الاصلي الذي يراد بحثه. (عبد الرحمن، وزنكنة، 2008: 309)

وقد تم اختيار متوسطة الهاشمية للبنين قصدياً للأسباب الآتية:

قرب المدرسة من محل السكن للباحث.

المساعدات الادارية التي يقدمها المدير والمعاون، للحفاظ على سلامة التجربة.

احتواء المدرسة على عدد كافي من الشعب المناسب لمجموعات البحث.

احتواء المدرسة على مختبرات مجهزه بأحدث الأجهزة الالكترونية من سبورة ذكية والمواد والأدوات (الوسائل المعينة) لتسهيل سير إجراءات التجربة.

6- العينة القصدية توفر للباحث الوقت والجهد والكلفة.

بعد أن اختار الباحث المدرسة التي ستطبق فيها التجربة، قام الباحث باستبعاد الطلاب الراسبين أو البالغين من العمر فارقاً عن بقية الطلاب وكان الاستبعاد احصائياً، لكن سمح لهم بالدوام والحضور وذلك للالتزام بالدوام المدرسي الرسمي، وبعد الاستبعاد أصبح أفراد العينة (70) طالباً بواقع (35) طالب في شعبة (أ) المجموعة التجريبية و(35) طالب في شعبة (ج) المجموعة الضابطة. وكما مبين في الجدول (1) ادناه.

جدول (1)

توزيع عينة البحث في المجموعتين (التجريبية والضابطة)

المدرسة	المجموعات البحثية	الشعب في المدرسة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب المستبعدين		عدد الطلاب بعد الاستبعاد
				عمر	رسوب	
متوسطة الهاشمية للبنين	التجريبية	أ	36	1	0	35
	الضابطة	ج	37	1	1	35
	المجموع	2	73	2	1	70

رابعاً: تكافؤ مجموعات البحث: قام الباحث قبل الشروع بتطبيق التجربة بأجراء تكافؤ بين مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات وهذه المتغيرات هي:

(1-4) العمر الزمني بالأشهر: للتأكد من أن مجموعتي البحث متكافئتان في العمر الزمني استعمل الباحث الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي الأعمار للطلاب في المجموعتين (التجريبية والضابطة) فكانت كما في جدول (2) ادناه.

جدول (2)

نتائج الفرق بين متوسط مجموعتي البحث في متغير العمر الزمني بالأشهر

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى 0,05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	35	152.8	536.1	68	0,641	2	غير دالة إحصائياً
الضابطة	35	154.27	522.2				

يلاحظ من الجدول (2) ان المجموعتان متكافئتان في متغير العمر الزمني إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0.641) اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2).

(2-4) اختبار الذكاء: طبق الباحث اختبار رافن (Raven) للمصفوفات المتتابعة بوصفه الاختبار الملائم للفئة العمرية (عينة البحث) لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات الطالب وللمجموعتين، ولكونه يتصف بدرجة من الصدق والثبات وصلاحيه الاستعمال للبيئة العراقية (رافن، 1983: 21-31)، كما ويعد من أكثر مقاييس الذكاء شيوعاً واستخداماً في قياس القدرة العقلية العامة بوصفه واحداً من اختبارات الذكاء المتحررة من عامل اللغة. (علام، 2000: 396)، تم تطبيق الاختبار في يوم الخميس المصادف (2015/10/1)، استعمل الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين فكانت النتائج كما في جدول (3) ادناه.

جدول (3)

نتائج الفرق بين متوسط مجموعتي البحث في متغير الذكاء

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى 0,05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	35	39,54	145,7	68	0,913	2	غير دالة إحصائياً
الضابطة	35	42,28	169,2				

يلاحظ من الجدول (3)، أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً بدرجات الذكاء إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0,913) أقل من القيمة الجدولية البالغة (2).

(3-4) التحصيل السابق في مادة الرياضيات: للتأكد من أن مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) متكافئتان في التحصيل السابق في مادة الرياضيات اعتمد الباحث على الدرجات النهائية في الصف الأول المتوسط للعام الدراسي (2014 - 2015)، وباستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين تم التعرف على دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين فكانت النتائج كما في جدول (4) أدناه.

جدول (4)

نتائج الفرق بين متوسط درجات مجموعتي البحث في مادة الرياضيات

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى 0,05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	35	73,08	1158	68	0,388	2	غير دالة إحصائياً
الضابطة	35	74,78	555,8				

يلاحظ من الجدول (4) أن مجموعتي البحث متكافئتان، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0,388) أقل من القيمة الجدولية البالغة (2).

(4-6) اختبار تشخيص المفاهيم الرياضية: طبق الباحث الاختبار قبل بدا التجربة في يوم الاربعاء المصادف (2015/10/7)، وللتأكد من أن مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) متكافئتان في هذا المتغير، استعمل الباحث الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، فكانت النتائج كما في جدول (5) أدناه.

جدول (5)

نتائج الفرق بين متوسط درجات مجموعتي البحث في اختبار تشخيص المفاهيم الرياضية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى 0,05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	35	22,94	82,12	68	0,631	2	غير دالة إحصائياً
الضابطة	35	21,51	97,25				

يلاحظ من الجدول (5) أن مجموعتي البحث متكافئتان، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0,631) أقل من القيمة الجدولية البالغة (2). (عبد الجبار، وزكريا، 1977: 35)

خامساً: مستلزمات البحث:

(5-1) - تحديد المادة العلمية: قام الباحث بتحديد المادة العلمية التي يشتمل عليها البحث الحالي والتي ستدرس لمجموعات البحث في أثناء التجربة وفقاً لمفردات كتاب الرياضيات المقرر تدريسه لطلاب الصف الثاني المتوسط، الطبعة السادسة، لسنة (2015)، وتماشياً مع الخطة السنوية المعمول عليها في عموم مدارس العراق والتي هي: (العمليات على المجموعات، العلاقات، العمليات على الأعداد النسبية، الحدوديات، الجمل المفتوحة) وقام الباحث بعرض استبانته بالمفاهيم الرياضية المشتملة عليها الفصول الخمسة الأولى - والتي درسها الطالب في مرحلة الابتدائية والأول المتوسط - لمجموعة من المتخصصين في الرياضيات وطرائق تدريس الرياضيات وطرائق تدريس العلوم

والمشرفين التربويين والمدرسين، لذا أتفق أكثر من (80 %) من المحكمين على (18) مفهوماً، وبهذا تحقق صدق تحديد المفاهيم التي سيتم صياغتها في اختبار تشخيص المفاهيم الرياضية. وكما مبين في جدول (6) ادناه.

جدول (6)

عدد المفاهيم بحسب الوحدات الدراسية الموجودة في الكتاب

الفصل	الموضوع	المفاهيم في كتاب الرياضيات	المفاهيم المستبعدة	المفاهيم التي نالت أكثر تكراراً
1	العمليات على المجموعات	6	3	3
2	العلاقات	4	2	2
3	العمليات على الاعداد النسبية	6	2	4
4	الحدوديات	8	0	8
5	الجمل المفتوحة	5	4	1
	المجموع	29	11	18

(5-2) - إعداد الخطط التدريسية اليومية: قام الباحث بإعداد (18) خطة تدريسية يومية على وفق أنموذج كارين لتدريس المجموعة التجريبية وكذلك إعداد (18) خطة تدريسية يومية وفق الطريقة الاعتيادية لتدريس المجموعة الضابطة.

(5-3) - أداة البحث: قام الباحث ببناء اختبار المفاهيم الرياضية لعدم حصوله على اختبار لنفس الموضوعات البحثية بسبب كون المنهاج مستحدث، وتمت عملية بناءه وفق الخطوات الآتية:

أ- تحديد الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار الى تشخيص المفاهيم الرياضية عند طلاب الثاني المتوسط، وعن طريق هذا الاختبار نستطيع الكشف عن الأخطاء الشائعة في فهم المفاهيم الرياضية التي يمكن ان يقع فيها الطلاب ومن ثم تعديلها.
 ب- صياغة فقرات الاختبار: تمت عملية صياغة فقرات الاختبار من النوع المقالي قصير الإجابة والموضوعي، وقد تمثل الاختبار في سؤال موحد لجميع المفاهيم الرياضية، وتكونت كل فقرة من فقرات الاختبار من ثلاثة عناصر وهي: (تعريف المفهوم قائمة (أ) اختبار مقالي قصير، مثال للمفهوم قائمة (ب) اختبار اختيار من متعدد بأربع بدائل، تطبيق المفهوم قائمة (ج) اختبار اختيار من متعدد بأربع بدائل.

ج- صدق الاختبار: تم عرض فقرات الاختبار مع قائمة المفاهيم على بعض المتخصصين في الرياضيات وطرائق تدريس الرياضيات وطرائق تدريس العلوم. وقد قام الباحث بأجراء التعديلات المقترحة وتم إعادة النظر في بعض الفقرات بناءً على آراء الخبراء وتوجيهاتهم. واعتمد الباحث حد أدنى لقبول الفقرات بنسبة اتفاق (80 %)، والجدول (7) يبين قيمة مربع كاي.

جدول (7)

قيمة مربع كاي لاستخراج صحة الفقرات في اختبار تشخيص المفاهيم الرياضية

ت	الفقرات	الموافقين	غير الموافقين	كاي المحسوبة	كاي الجدولية لدرجة حرية 1	الدالة الاحصائية 0,05
1	1,3,4,5,6,7,27,10,36,12,13,14,15,24,17,49,19,20,54	20	1	63,11	3,84	دالة
2	2,9,22,23,16,25,26,8,28,40,46,31,45,33,34,35,11,37	18	2	62,5	3,84	دالة
3	38,39,29,41,42,43,44,32,30,47,48,18,50,21,51,52	17	3	61,9	3,84	دالة

وبهذا عد الاختبار جاهزاً ليأخذ صيغته النهائية.

د - التجربة الاستطلاعية الأولى للاختبار: من أجل التأكد من وضوح تعليمات الاختبار، وتوضيح أي غموض في الفقرات، واحتساب الزمن اللازم للإجابة على الاختبار، طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالب من طلاب مجتمع البحث ومن غير عينته (متوسطة الصفوة للبنين)، في يوم الأربعاء الموافق (9 / 4 / 2014)، فكان الزمن المستغرق للإجابة عن فقرات الاختبار هو (55) دقيقة.

هـ- تصحيح الاختبار: تم اعتماد درجة واحدة لكل إجابة صحيحة وصفرًا لكل إجابة خاطئة في القائمتين (ب) و(ج)، أما القائمة (أ) فتم اعتماد درجتان للإجابة الصحيحة وصفرًا للإجابة الخاطئة. وقد تم التعامل مع الفقرات المتروكة والمختارة أكثر من مرة واحدة معاملة الإجابة الخاطئة، وبذلك تصبح الدرجة الكلية للاختبار (72) درجة.

و- التجربة الاستطلاعية الثانية للاختبار: قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية ثانية مكونة من (100) طالباً من الصف الثاني المتوسط (متوسطة العرفان للبنين) من نفس مجتمع البحث ولكن من غير عينته في يوم الأحد الموافق (13/4/2014). وبعد تصحيح الإجابات تم ترتيب الدرجات تنازلياً، ثم تم سحب مجموعتين من الدرجات بنسبة (27%) من المجموعة العليا و(27%) من المجموعة الدنيا، إذ يشير المتخصصون في القياس النفسي والتربوي إلى أن هذه النسبة تجعل المجموعتين في أفضل ما يكون من الحجم والتمايز بينها.

(و-1) حساب معامل صعوبة الفقرات: عند حساب الباحث لمعامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار ولكل من قائمة (أ) و(ب) و(ج) جاءت كما في ادناه:

في القائمة (أ) يتراوح معامل الصعوبة للفقرات بين (0,37 - 0,66)

في القائمة (ب) يتراوح معامل الصعوبة للفقرات بين (0,41 - 0,76)

في القائمة (ج) يتراوح معامل الصعوبة للفقرات بين (0,45 - 0,79)

يتبين من أعلاه أن فقرات الاختبار تعد صالحة وجيدة في التطبيق إذا كان مستوى صعوبتها يتراوح بين (0,20 - 0,80) (Bloom, 1971: 60)

(و-2) حساب معامل تمييز الفقرات: عند حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار ولكل قائمة وجدت أنها كما يلي:

في القائمة (أ) تتراوح قوة التمييز للفقرات بين (0,44 - 0,62)

في القائمة (ب) تتراوح قوة التمييز للفقرات بين (0,42 - 0,67)

في القائمة (ج) تتراوح قوة التمييز للفقرات بين (0,33 - 0,60)

وحسب تصنيف (إيبيل) فإن فقرات الاختبار جميعها تعد جيدة إذ يرى بأن فقرات الاختبار تعد ذات تمييز مقبول إذا كانت قوة تمييزها تتراوح بين (0,20 - 0,39) فأكثر (Eble, 1972: 40)، لذا أبقا الباحث على فقرات الاختبار جميعها. ويبين جدول (8) متوسط معامل الصعوبة وقوة تمييز فقرات اختبار تشخيص المفاهيم الرياضية.

جدول (8)

متوسط معامل الصعوبة والقوة التمييزية لفقرات اختبار تشخيص المفاهيم الرياضية

القائمة	متوسط معامل الصعوبة	متوسط القوة التمييزية
أ	0,52	0,53
ب	0,59	0,55
ج	0,62	0,47

(و-3). فعالية البدائل الخاطئة: يقصد بفعالية البدائل الخاطئة قدرتها على جذب انتباه الطلاب ذوي المستوى الأدنى لافتقارهم للمعلومات أو لأنهم يحملون فهماً خاطئاً عنها، ولاحتواء فقرات اختبار الاختيار من متعدد على البدائل، لذا وجب على

من بيني هكذا اختبارات ان يعد فقرات ذات بدائل خاطئة وفعالة، أي لها القدرة على جذب عدد اكبر من الطلاب الضعاف (المجموعة الدنيا) على أنه البديل الصحيح، وفي الوقت نفسه يتوقع أن تجذب البدائل الخاطئة العدد القليل من الطلاب الأقوياء ضمن المجموعة العليا. (الزاملي، وآخرون، 2009:379).

وبتطبيق معادلة فعالية البدائل ظهر ان جميع القيم سالبة مما بين انها برهنت عدد من طلاب المجموعة الدنيا اكبر منه من طلاب المجموعة العليا، وبالتالي تعد جميعها فعالة مع الابقاء عليها دون ما تغير او تعديل.

ح- **ثبات الاختبار:** يقصد بثبات الاختبار أن يعطي الاختبار النتائج نفسها في كل مرة يطبق فيها على المجموعة وفي نفس الظروف التجريبية. (ابو لبدة، 2008: 227). وبما ان اختبار تشخيص المفاهيم الرياضية يتكون من شقين الاول فقرات مقالته قصيرة تكون مستويات الاجابة عنها ب (0، 1، 2) والثاني فقرات موضوعية تكون الاجابة عنها ب (0، 1) لذا استخدم الباحث معادلة الفا - كرو نباخ حيث انها تناسب هذا النوع من الاختبارات (علام، 2000: 165)، فكانت قيمته (0,89)، وهو معامل ثبات جيد وعالٍ بالنسبة إلى الاختبارات غير المقننة إذ يُعد الاختبار جيداً إذا بلغ معامل ثباته (0,67) فأكثر (Hedges، 1966: 22)

ك - **ثبات التصحيح:** لغرض التأكد من ثبات عملية التصحيح للفقرات المقالية فان الباحث عرض عينة من إجابات الطلاب التي تم تصحيحها إلى مدرّس رياضيات لا عادة تصحيحها، ثم قام الباحث بعد مرور (5) أيام بإعادة تصحيح عينة أخرى من إجابات الطلاب، ثم استخرج نسبة الاتساق في الحاليتين باستخدام معادلة (كوبر) فوجد أن نسبة الاتساق بين الباحث والمصحح (0,95) والباحث مع نفسه عبر الزمن (0,99)، وبذلك تم حساب ثبات التصحيح، كما هو مبين في جدول (9) ادناه

جدول (9)

معامل اتساق ثبات التصحيح لفقرات اختبار تشخيص المفاهيم الرياضية

ت	معامل الاتساق	النسبة
1	الباحث مع نفسه بعد (5) أيام	0,99
2	الباحث والمدرس	0,95

وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية.

(4-5) **التطبيق النهائي للاختبار:** تم تطبيق الاختبار العلاجي النهائي على مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في يوم الاربعاء الموافق (30 / 12 / 2015)، بعد الانتهاء من تدريس المفاهيم الرياضية والتي تحتاج إلى تغيير مفاهيمي وذلك للتحقق من الفرضية الصفرية في البحث.

سادساً: **الوسائل الإحصائية:** تم استخدام الوسائل الإحصائية المناسبة للبحث.

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها:

أولاً: **عرض النتائج:** بعد ان تم الانتهاء من اجراءات التجربة، وتطبيق الاختبار ومن ثم تصحيحه وجمع البيانات ومعالجتها احصائياً ومن ثم تحليلها، صنف النتائج كالآتي:

1- **التغيير المفاهيمي للمفاهيم الرياضية:** حيث يتكون المتغير التابع للبحث من مرحلتين رئيسيتين هما:

أ - نتائج المرحلة التشخيصية: في هذه المرحلة تم تطبيق اختبار تشخيص المفاهيم الرياضية وكانت النتائج على ان متوسط درجات المجموعة التجريبية البالغة (35) طالباً هو (22,94)، اما الانحراف (82,12)، بينما متوسط درجات المجموعة الضابطة البالغة (35) طالباً هو (21,51)، اما الانحراف (97,25)، وباستخدام اختبار (t -test) لعينتين مستقلتين

متساويتين كانت قيمة تاء المحسوبة (0,18) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (2) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (68) مما يعني انه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات للمجموعتين كما هو موضح في جدول (5).

اما بالنسبة للمفاهيم الرياضية التي تجاوزت فيها نسبة الخطأ (0,34) فهي (18) مفهوماً، وهي مفهوم تحليل حدودية جبرية بايجاد العامل المشترك الاكبر وبلغت نسبة الخطأ فيه (90,2%)، ومفهوم حل المتباينة من الدرجة الاولى في متغير واحد (80,4%)، ومفهوم الجذر التربيعي للعدد النسبي الموجب (87,7%)، ومفهوم الجذر التكعيبي للعدد النسبي (93,8%)، ومفهوم ضرب الاعداد النسبية (76,3%)، ومفهوم المجموعة المتممة (71,8%)، ومفهوم الخاصية المتناظرة (89,7%)، ومفهوم خاصية التكافؤ (61,6%)، ومفهوم المجموعة الشاملة (61%)، ومفهوم ضرب حدانية جبرية في حدانية جبرية (75,9%)، ومفهوم مربع مجموع حدين (85,3%)، ومفهوم مربع الفرق بين حدين (67,8%)، ومفهوم مجموعة الفرق (58,2%)، ومفهوم قسمة الاعداد النسبية (40%)، ومفهوم تحليل كثيرة الحدود (60%)، ومفهوم تحليل حدودية جبرية (61%)، ومفهوم تحليل المربع الكامل (55%)، ومفهوم تحليل الفرق بين مربعين (45%)، من هذه النسب نستدل على ان جميع المفاهيم الرياضية البالغ عددها (18) مفهوماً والموزعة على الفصول الخمسة الأولى لرياضيات الثاني المتوسط هي تحمل فهماً خاطئاً.

ب- نتائج المرحلة العلاجية: للتحقق من الفرضية الصفرية في البحث الحالي والتي تنص على انه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة معنوية (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس وفق أنموذج كارين ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس باستخدام الطريقة الاعتيادية في اختبار المفاهيم الرياضية)، تم تطبيق الاختبار بعد الانتهاء من التجربة في يوم الاربعاء المصادف 30 / 12 / 2015، وبعد تصحيح الأوراق وجمع البيانات وتحليلها، حيث تم احتساب الوسط الحسابي والانحراف للمجموعة التجريبية ومقارنته بالوسط الحسابي والانحراف للمجموعة الضابطة وكما في الجدول (10) ادناه.

جدول (10)

المتوسط الحسابي والانحراف لدرجات اختبار تشخيص المفاهيم الرياضية البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى 0,05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	35	60,34	372,5	68	6,185	2	دالة إحصائية
الضابطة	35	34,31	247,38				

يتضح من الجدول أعلاه تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة حيث تم استخدام (t-test) للمعالجة الإحصائية، فكانت القيمة التائية المحسوبة (6,185) وهي اكبر من الجدولية البالغة (2) عند مستوى الدلالة الإحصائية (0,05) ودرجة حرية (68) وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة معنوية (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس وفق أنموذج كارين ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس باستخدام الطريقة الاعتيادية في اختبار المفاهيم الرياضية).

وخارج حدود البحث تم حساب حجم الأثر الذي أحدثه اعتماد أنموذج كارين في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الرياضية في هذه المرحلة بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة التي تم تدريسها على وفق الطريقة الاعتيادية، وباعتماد معادلة كوهين، كانت قيمة حجم الأثر المحسوبة (1,44) كما مبين في جدول (11) أدناه.

جدول (11)

العلاقة بين قيمة حجم الأثر المحسوبة وقوة التأثير

قيمة حجم الأثر المحسوبة	قيمة حجم الأثر الجدولية	قوة التأثير
1,44	0,2 فأكثر	ضعيفة
	0,5 فأكثر	متوسطة
	0,8 فأكثر	كبيرة

يلاحظ في الجدول السابق ان قيمة حجم الأثر المحسوبة (1,44)، وهي اكبر من قيمة حجم الأثر الجدولية (0,8) وهذا يشير الى حجم أثر كبير أحدثه أنموذج كارين في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الرياضية. (الشارودي، 2011) نقلاً عن (السعيري، 2014: 109)

ثانياً: تفسير النتائج:

اظهرت النتائج التي توصل اليها البحث الحالي هوان اعتماد أنموذج كارين له الاثر في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الرياضية عند طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب فيها (60,34) بينما للمجموعة الضابطة بلغ (34,31)، وكذلك لا يوجد مفهوم رياضي يحمل فهماً خاطئاً، حيث ان نسب الخطأ ولجميع المفاهيم الرياضية تقع دون النسبة المعيارية (34%)، اما المجموعة الضابطة فقد حصل فيها تغيير لأربع مفاهيم رياضية فقط في الاختبار البعدي والتي هي (تحليل المربع الكامل، حل المتباينة من الدرجة الاولى في متغير واحد، الجذر التربيعي للعدد النسبي الموجب، المجموعة المتممة).

ويعزي الباحث سبب تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة الى بعض الاسباب التالية:

- 1- يركز أنموذج كارين على خبرات الطلاب السابقة ومناقشة تصوراتهم الخاطئة للمفاهيم الرياضية مما يجعلهم يشكون فيما يمتلكوه من معلومات وبالتالي الارتداد عن المفاهيم الرياضية المخطوءة التي يحملونها وبالمقابل عزز لديهم التصور المفهومي الصحيح من خلال مراحله وأنشطته.
- 2- يقدم أنموذج كارين عدة متغيرات خاصة في كل مفهوم ويبدأ الطالب من خلال المقارنة بين هذه المتغيرات وما يحمله من تصورات حول المفهوم فيبدأ بالتفكير والترجيح بينها وبين التصورات البديلة لديه مما يجعل عملية التعديل أكثر استبقاء في الذاكرة.
- 3- استخدام أنموذج كارين في تدريس المفاهيم الرياضية يؤدي إلى تهيئة بيئة التعلم لدى الطلاب، إذ يساعد على استنزاف جميع الأفكار المتوفرة لدى في المخزون المعرفي الصحيحة منها والمخطوءة على حد سواء، ومشاركة الطلاب في عملية التعلم والتفاعل في ما بينهم لإدراك العلاقات بين المفاهيم الرياضية الموجودة في البنية المعرفية الرياضية والمفاهيم الجديدة، وهذا بدوره أدى إلى تعديل التصور الخاطئ للمفاهيم الرياضية من خلال تمثيلها في مواقف تعليمية جديدة.
- 4- يشجع الطلاب للتعبير عن آرائهم ومفاهيمهم الرياضية بحرية تامة حتى يتمكنوا من اكتشاف تصوراتهم الخاطئة للمفاهيم الرياضية.

ثالثاً: الاستنتاجات:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج تم التوصل الى الاستنتاجات التالية:

- 1- فاعلية أنموذج كارين في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في المجموعة التجريبية وبفروق دلالة إحصائية.
- 2- فاعلية أنموذج كارين في طرح واستنزاف اكبر قدر ممكن من الأفكار لدى الطالب سواء كانت تنطبق مع المفهوم الرياضي الصحيح او لا تنطبق معه.

رابعاً: التوصيات:

من خلال الاستنتاجات المبنية على النتائج يوصي الباحث بما يأتي:

- 1- أهمية الكشف عن الفهم الخاطئ عند الطلاب قبل الشروع بتنفيذ أي خطة تدريس يومية في أي موضوع.
- 2- الاهتمام بالتعلم القائم على الفهم والاستيعاب وتنمية الاستكشاف لدى الطلاب والابتعاد عن الحفظ الأعمى والاستظهار - خصوصاً في مادة الرياضيات - عند تعلم المفاهيم لأنه أبقى أثراً وأكثر قدرة ومهارة على توظيفها.
- 3- ضرورة توعية وتدريب المدرسين والمعلمين على كيفية استخدام الاستراتيجيات والنماذج والطرائق التي من شأنها ان تعدل الفهم الخاطئ عند الطلاب الذين يمتلكون فهماً خاطئاً.
- 4- تضمين المراحل الأساسية لهذا النموذج في دليل المعلم وبيان توضيح لخطواته من خلال خطة درس أنموذجية لأحد المواضيع وتدريب المدرسين على مراحلها الأساسية.
- 5- إجراء دراسة مقارنة بين اثر هذا النموذج وغيره من استراتيجيات ونماذج تعديل الفهم الخاطئ وبيان الفروق.

خامساً: المقترحات:

يقترح الباحث بعض المقترحات الممكن اجراءها مستقبلاً استكمالاً لبحثه الحالي:

- 1- بناء اختبارات كأدوات بحثية من شأنها الكشف عن الفهم الخاطئ عند الطلاب في مراحل عمرية مختلفة ولمواد دراسية مختلفة.
- 2- تضمين استراتيجيات ونماذج التغيير المفاهيمي ضمن دورات التأهيل التربوي لأغراض الكشف عن المفاهيم المخطوطة ومعالجتها.
- 3- اجراء برنامج تدريبي في معاهد الاعداد والتدريب التابعة لمديريات التربية في كافة محافظات العراق هدفها التعرف وإتقان التدريس الفعال بواسطة استراتيجيات ونماذج تعديل الفهم الخاطئ.

المصادر

1. ابو الخير، مدحت السيد محروس، 2008: نماذج من الأنشطة الاثرائية التعليمية في تعليم وتعلم الرياضيات، رسالة التربية، العدد (21)، سلطنة عمان، 60-73.
2. ابو لبد، سبع محمد، 2008: مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
3. استقلال فالح حسن، 2014: "أثر أنموذج تعديل التصورات الخاطئة للمفاهيم الرياضية في تحصيل مادة الرياضيات لطلاب الصف الثاني المتوسط"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية للعلوم الصرفة - ابن الهيثم، بغداد.
4. الباوي، ماجدة إبراهيم، 1987: "الأخطاء الشائعة في فهم المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة الصف الخامس العلمي في مركز محافظة بغداد"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية - ابن الهيثم، بغداد.
5. بطرس، بطرس حافظ، 2008: تنمية المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة، ط2، دار المسيرة، عمان.
6. الحيلة، محمد محمود، 1999: التصميم التعليمي نظرية وممارسة، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
7. خطايب، عبد الله محمد، 2005: تعليم العلوم للجميع، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان .
8. الخليلي، خليل يوسف، وآخرون، 1996: تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، دار العلم، الإمارات العربية المتحدة.
9. رافن، جي.سي، ترجمة فخري الدباغ، 1983: اختبار المصفوفات المتتابعة، مطبعة جامعة الموصل، بغداد.
10. الزاملي، علي عبد جاسم، وآخرون، 2009: مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت.
11. زيتون، حسن حسين، 2004: تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية، ط2، عالم الكتب، القاهرة.

12. زيتون، حسن حسين، 2003: استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، ط1، عالم الكتب، القاهرة.
13. السعبري، حسنان عباس، 2014: "اثر استراتيجيات تفكير الحالة المتطرفة في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية عند طلاب الثاني المتوسط ومهارات تفكيرهم الأساسية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية للعلوم الصرفة – ابن الهيثم، بغداد.
14. صالح، ماجدة محمود، 2012: الاتجاهات المعاصرة في تعليم الرياضيات، ط 2، دار الفكر، عمان.
15. الصافي، فلاح محمد حسن، وعبد الرحمن، أنور حسين، 2005: مناهج البحث بين النظرية والتطبيق، مطبعة التأميم، العراق.
16. الصوفي، عبد المجيد رشيد، 1985: اختبار كاي 2 (X2) واستخداماته في التحليل الإحصائي، ط1، منشورات دار النضال، بيروت.
17. عباس، محمد خليل، محمد، مصطفى العبيسي، 2009: مناهج واساليب تدريس الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا، ط2، دار المسيرة، عمان.
18. عبد الجبار توفيق ألبياتي، وزكريا زكي اثناسيوس، 1977: الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد.
19. عبد الرحمن، أنور حسين، وزنكنة، عدنان حقي، 2008: الأسس التصورية والنظرية في مناهج العلوم الإنسانية والتطبيقية، ط1، دار الكتب والوثائق، بغداد.
20. علام، صلاح الدين محمود، 2000: القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاتها لمعاصرة، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
21. الكيلاني، صفا امين زيد: " مفاهيم خاطئة بخصوص مبادئ البيئة والاصل التكويني للمادة الحية"، (مجلة الدراسات)، مجلد احدى وعشرون، العدد الرابع، 1994.
22. المشهداني، عباس ناجي، 2011: تعلم المفاهيم والمهارات في الرياضيات تطبيقات وامثلة، ط1، دار اليازوري العلمية، الاردن.
23. المفاهيمي في مادة الفلسفة الحيوانية لدى طلبة كلية التربية ابن الهيثم"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية للعلوم الصرفة – ابن الهيثم، بغداد.
24. المولى، مآرب محمد، 1999: "اثر استخدام أنموذجي دورة التعلم وبوسنر في التغيير .
25. ياسين، خليل، 1990: محاضرات في المنطق الرياضي، ط1، دار الحكمة للطباعة والنشر، الموصل.
26. ياسين، واثق عبد الكريم، وزينب، حمزة راجي، 2012: المدخل البنائي نماذج واستراتيجيات في تدريس المفاهيم العلمية، ط1، دار الكتب والوثائق، بغداد.

27. Anderson, J.R. (1989): Cognitive Psychology and its implications (2nded). New York W.H. Freeman company
28. Bloom, B. S. & others, (1971): Hand Book on formative and Summative Evaluation of Student Learning, New York, MC, Grow – Hill
29. Caparo, M (2001): Defining constructivism: Its influence on the problem solving skills of students, paper presented at the Annual meeting of the south west Educational Research Association, new Orleans, Ecbruary
30. Driver, R.(1989): Students conceptions and the learning of Science.
31. International Journal of Science Education, 11 (44), 481 –490

32. Dienes, Z., P.(1959): The Growth of Mathematics Concepts in Children. Through Experience Educational Research Vol.(2), NO.(11),P: 69
33. Eibel, R.,(1972): Essentials of Educational Measurements, new jersey, printic – Hall
34. Hedges, W. D.,(1966):Testing & Evaluation For TheSciences, California, Ward Worth
35. Hewson, P.W(1992): Conceptual change in science teaching and teacher ducation, university of Wisconsin – Modison, This is the html version of the file /Http: // www. learner org /channel /work shops / lala 2\ suppor /hewson pd5 Googls automatically generates htm /version documents as we Grawl the web
36. Johnson. D. & Rising, G, (1972): Guide Lines for Teaching the Mastics Californing, 2nd ed.s, Woods Worth Publishing Company, Inc.

اثر أنموذج مارازانو في اكتساب المفاهيم الاحيائية وتتمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الخامس العلمي

أ.د. عباس حسين مغير أ.م. وفاء عبد الرزاق العنكبي

الباحث: حيدر خليل عزيز الزامل

جامعة بابل / كلية التربية الاساسية

the impact of Maaszano model in the acquisition of ecological concepts And the development of critical thinking among fifth-grade science students

Ass.Luc. Wafa Abdul Razzaq Al-Anbaki

Researcher. Haidar Aziz Khalil Al-Zamili

Babylon University / College of Basic Education

Haideralzimily@yahoo.com

Abstract

The current research aimed to identify the impact of effect Marazano model:

- 1- acquire biological concepts acquring for students of a fifth-grade science (bio) in biology.
- 2-thinking Nakda the fifth-grade science students Development (bio) in Biology.

I use the experimental design (with a partial seizure) sets unequal experimental and control group was selected sample randomly from the research community and numbered (63) male and extracted (86) and a key subsidiary and understood (120) behaviorally target was to prepare (60) paragraph test to test the acquisition of concepts and (75) items in the test of critical thinking has been preparing (24) study plan for the two groups was applied experience in the second semester of the academic year (2015-2016) and over (8) weeks ,amounting to acquire the correlation coefficient after correction (91.0) and the correlation coefficient to think about (86.0).

الملخص

هدف البحث الحالي التعرف على أثر أنموذج مارازانو في:

- 1- اكتساب المفاهيم الإحيائية لدى طلاب الصف الخامس العلمي (الاحيائي) في مادة الأحياء.
- 2- تتمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الخامس العلمي (الاحيائي) في مادة الأحياء.

أستخدم التصميم التجريبي (ذي الضبط الجزئي) بمجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة تم اختيار عينة البحث عشوائياً من مجتمع البحث وبلغ عددها (63) طالباً واستخرج (86) مفهوماً رئيسياً وفرعياً و(120) هدفاً سلوكياً وتم اعداد (60) فقرة اختبارية في اختبار اكتساب المفاهيم و(75) فقرة في اختبار التفكير الناقد وتم اعداد (24) خطة دراسية للمجموعتين تم تطبيق التجربة في الفصل الثاني للعام الدراسي (2015-2016) وعلى مدى (8) أسابيع اذ بلغ معامل الارتباط لاكتساب المفاهيم الاحيائية بعد التصحيح (91، 0) ومعامل الارتباط للتفكير الناقد (86، 0).

الكلمات المفاتيحية: الطلاب- مارازانو - اكتساب - المفاهيم الاحيائية - التفكير

الفصل الاول (التعريف بالبحث)

مشكلة البحث

إن تعلم المفاهيم عملية معقدة تتطلب من الفرد إن يوازن بين الخصائص الفيزيائية المماثلة للمفهوم المستهدف وبين التجريدات المطلوبة لتعلم ذلك المفهوم المجرد وتعد المفاهيم العلمية واكتسابها من قبل الطلبة أحد أهداف تدريس العلوم في المراحل العمرية المختلفة كونها تحتل المستوى الثاني في الهرم المعرفي، لذلك فان تكوين المفاهيم لدى الطلبة على اختلاف مستوياتهم التعليمية يتطلب أسلوباً وطرائق تدريسية مناسبة تضمن سلامة تكوينها واستبقائها أطول فترة ممكنة في البناء المعرفي

الطلبة، ومن الملاحظ على تدريس العلوم ومن ضمنها مادة علم الأحياء في مدارسنا أنه ما زال الكثير يعتمد الطريقة التقليدية التي تؤكد على الجوانب الشكلية والنظرية وعلى الحفظ والتكرار الآلي والتلقين بدلاً من الاهتمام باكتساب المفاهيم الإحيائية واستبقائها.

إن استخدام الطرائق التقليدية من قبل أغلب المدرسين والمعلمين قد أثر سلباً في اكتساب المفاهيم العلمية في المرحلة الإعدادية وبالتالي أدى إلى خفض تحصيل الطلبة وقد زار الباحث عدداً من المدارس والتقى بعينة من مدرسي مادة الأحياء وقام بتوجيه استبانة مفتوحة تتضمن مجموعة من الاسئلة وقد عمد الباحث إلى تنظيم إجابات المدرسين بحسب تكرارها بحيث أشار (69%) من إجابات المدرسين إلى أن هناك انخفاضاً في التحصيل، وبينت (76%) من إجابات المدرسين بأن وقت الدرس غير كافي ولا يتناسب مع المحتوى الدراسي وعدم وجود مختبرات نموذجية في المدارس مجهزة بشكل جيد وإن وجدت فإنه يتعذر أن يتوافر فيها كافة المواد والأدوات والأجهزة المختبرية اللازمة بحيث يجعل التدريس داخل غرفة الصف فقط، مما يؤدي إلى صعوبة تعلم المفاهيم العلمية التي تتضمنها مادة علم الأحياء كونها متنوعة وكثيرة وبالتالي يؤدي إلى قلة اكتسابها وتذكرها، و(69%) من إجابات المدرسين بأنهم يستخدمون الطرائق التدريسية التقليدية والأساليب القائمة على الحفظ والتلقين في تعلم المفاهيم العلمية لأن أعدادهم تضمن تدريبهم على هذه الطريقة وهذه الطريقة لا تؤدي إلى الاهتمام بتنمية التفكير بكل أنواعه ومن ضمنها التفكير الناقد، و(84%) من إجابات المدرسين بأنهم قد تم ادخالهم في دورات حول كيفية استخدام تلك النماذج والاستراتيجيات الحديثة ولكن البعض منهم قد واجه صعوبة في استخدامها لكثرة عدد الطلاب في الصف الدراسي وكذلك عدم وجود المختبرات في بعض المدارس.

ومن هذا فقد تبين للباحث أن المشكلة مازالت قائمة وإن هناك قصوراً بالتدريس لا يعالج هذا الضعف ولذلك لابد من التفكير بجدية في حل هذه المشكلة وإيجاد الحل المناسب لمعالجتها والبحث عن أساليب واستراتيجيات ونماذج تدريسية حديثة مناسبة لكل مستوى من المستويات التعليمية في كافة المراحل الدراسية، ومن أجل النهوض بتدريس مادة علم الأحياء بشكل خاص في المدارس الإعدادية والثانوية في العراق نحو الأفضل جاءت هذه الدراسة لتجرب استخدام نموذج مارازانو على يسهم بحل هذه المشكلة كونه من النماذج التدريسية الحديثة، لذا يمكن أن نحدد مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال التالي: (ما أثر أنموذج مارازانو في اكتساب المفاهيم الإحيائية وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الخامس العلمي؟). أهمية البحث:

يشهد القرن الحادي والعشرين، ثورة علمية ومعرفية وتكنولوجية أدت إلى تقدم هائل وسريع في شتى مجالات الحياة، وقد صاحب هذا التقدم، تحولات علمية واجتماعية واقتصادية كبيرة انعكست بدورها على التربية والأهداف التي تسعى لتحقيقها، إذ لم يعد هدف العملية التربوية الاقتصاد على إكساب الفرد المعرفة، بل تعداها إلى تنمية قدراته على التفكير السليم وذلك باستعمال العمليات العقلية العليا، ومحاولة إكسابه المهارات اللازمة كي يستطيع التعامل مع المعرفة بمختلف أطيافها بفاعلية (مازن، 2008:34).

وقد حظي مفهوم التربية باهتمام الفلاسفات التي تناولت الطبيعة الإنسانية وتفسير عمليات التعلم والنمو عند الإنسان وهذا ما أدى إلى اختلاف مفهوم التربية بين الفلاسفات التربوية ونظرة المربين إلى دور التربية في حياة الإنسان فمنهما ما نظر إلى التربية على إنها إعداد الفرد للحياة ومنهم ما رأى إن التربية هي الحياة (عطية، 2010: 22).

إن التربية في مفهومها المعاصر، هي عملية تغيير وتطوير، وأداة مهمة من أدوات البناء الحضاري، وعامل أساسي في أحداث التغيرات العلمية والتعليمية والاجتماعية مما يجعل لها من الآثار والنتائج الإيجابية التي تأخذ بسببها المكان الأول بين وسائل الإصلاح والتقدم، وإن نجاح أي تنظيم يعتمد على الأسلوب أو الطريقة التي يدار بها، وقدرة هذا التنظيم على توجيه الأعمال والنشاطات نحو تحقيق الأهداف المرغوب فيها (ستراك، 2004:47).

وتحقق التربية أهدافها المختلفة من خلال جملة من النشاطات والفعاليات التي تقوم أجهزة مؤسسات متخصصة من مجموعة النظام التربوي، وتتباين هذه الأجهزة من حيث أهميتها ومدى اسهامها في تحقيق الأهداف التربوية بشكل عام، وتحتل الاجهزة القيادية دورا بارزا و متميزا في هذا المجال وتعد مديريات التربية والتعليم واحدة من هذه الأجهزة القيادية لما لها من دور فاعل في قيادة العملية التربوية وتوجيه مساراتها نحو تحقيق الأهداف المرسومة بالكفاءة والفعالية المطلوبتين (مطام، 20:1984).

ليست التربية عملية تلقين ومحكاة واعتماد على الغير، بل التربية طريقة جادة تثير قوة التفكير، وتحول الدوافع النفسية فينتبه المتعلم ويفكر ويعمل بجد ونشاط، والتربية بناء للانسان من جوانب حياته المختلفة، لأن إنشاء جيل واع مثقف يتطلب من المجتمع أن يعرعى أبناءه الرعاية المثلى (بديوي وآخرون، 19:2001).

ومن هنا نكتسب المؤسسة التربوية، أهميتها الخاصة، في جعل التعلم أكثر استعدادا لتلبية احتياجات خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية، والمساعدة على زيادة إنتاجية التعليم وزيادة الانتفاع بالكفاءات وحسن استثمار الإمكانات البشرية والمادية المتاحة، وجعل ظروف العمل مناسبة ومشجعة على الإنتاج، والمساهمة في رفع الروح المعنوية بين العاملين في المؤسسات التعليمية المختلفة (ألبدي، 83:2001).

وبناء على ذلك فأن المفهوم الحضاري الشامل للتربية العلمية يعني أنها العملية الواعية المقصودة لأحداث النمو، والتغير، والتكيف المستمر لدى المتعلم، فضلا عن ذلك أنها تعمل على تشكيل الأجيال الجديدة في مجتمع إنسان في زمان ومكان معين وتنمية كل مكوناتهم الشخصية عن طريق ما يكسبونه من مفاهيم ومعارف واتجاهات ومهارات فكرية تجعلهم متكيفين مع أنفسهم ومع البيئة المحيطة بهم (الحاج، 14:2013).

إن الاهتمام بمهنة التعليم يعد من اهم الخطوات على طريق إصلاح التعليم لأن تطوير نوعية التعليم لا تتم إلا من خلال المدرس ذي الكفايات المهنية المطلوبة، والاهتمام بمهنة التعليم من قبل أي مجتمع من المجتمعات انما ينطلق من البصمات التي يتركها المدرس على سلوكيات طلابه وأخلاقهم وعقولهم وشخصياتهم. ونحن اليوم نمر بتقدم علمي وتقني وبحثي هائل لذلك فاننا بحاجة قوية الى مزيد من المهارات وطرق التفكير التي لا بد أن يكتسبها المدرس (فرج، 7:2005).

إن جودة التعليم الصفي تعنى بأنها كل مايسهم أو يؤدي الى تطوير القدرات الفكرية والخيالية عند الطلاب وتحسين مستوى الفهم والاستيعاب لديهم ومهاراتهم في حل القضايا والمسائل وقدرتهم على توصيل المعلومة بشكل فعال والنظر في الأمور من خلال ماتعلموه في الماضي وما يدرسونه حالياً (البرقعاوي، 55:2016).

ومما لاشك فيه أن المنهج الدراسي الجيد هو الذي يعنى بكل الجوانب التربوية ويوجهها بحسب قدراتها وإمكاناتها، لأن اغلب الطلاب إذا اخفقوا في جوانب معينة نبغوا وأبدعوا في جانب أو جوانب أخرى إن وجد التوجيه والرعاية التربوية الصحيحة لهم من قبل المدرسين (مجيد، 161، 2008).

إذ إن الاهتمام بطرائق تدريس العلوم وتحسينها هو إحدى الوسائل الفاعلة لاستمرار النهضة العلمية والتكنولوجية، وعن طريقها يمكن إثارة تفكير الطالب، وإكسابه القدرة على حل المشكلات، وتزويده بالمفاهيم الأساسية للمعرفة ومن ثم الارتقاء بمستوى تحصيله الدراسي (Bode، 20، 1972).

وتعد عملية تكوين المفاهيم ونموها عملية مستمرة، تتدرج في الصعوبة من صف دراسي إلى صف دراسي آخر، ومن مرحلة إلى مرحلة أخرى، وتتفاوت من حيث بساطتها وتعقيدها (زيتون، 89:1987).

اذ تعد عملية اكساب المفاهيم من التحديات التي تواجه العاملين في مجال التدريس، مما يقتضي تغييرا في غايات التربية من مجرد توصيل المعلومات والحقائق والمعارف للناشئة الى مساعدتهم على تكوين عادات عقلية تمكنهم من الحياة في مجتمع متغير نظرا للتغير الهائل في شتى المجالات (الملكي، 5:2003).

وعلى ذلك فإن المفاهيم تساعد على التخفيف من تعقد البيئة إذ انه يمكن من خلالها تصنيف الاشياء والمواقف وبالتالي يستطيع الطالب ان يتعرف على بيئته وابعادها المختلفة، وتساعد ايضا" على التقليل من الحاجة الى التعلم ولاسيما عندما يواجه الفرد مواقف جديدة لم يسبق له مواجهتها، كما انها تساعد على التوجيه والتنبؤ والتخطيط لأي نشاط يمكن ان يقوم به المتعلم في حياته، بمعنى ان هذا كله يمكن ان يصبح جزءا" من عوامل بناء شخصيته، واخيرا تساعد المفاهيم على التنظيم والربط بين مجموعات الاشياء والاحداث(العنكي، 2002:3).

نحن نعيش عالما" يشهد تغييرات عديدة وسريعة في عصر التكنولوجيا المعلومات، اذ يتعرض الفرد إلى كم هائل من المعلومات المتناقضة لذا أصبح تعليم التفكير الناقد أمرا" بالغ الأهمية وذلك للتمييز بين ما هو صحيح وبين ما هو مجرد ادعاءات لا أساس لها من الصحة، على الرغم من أهمية تعليم التفكير إلا انه ليس امرا" سهلا فالمؤسسات التعليمية يجب أن تتبنى سياسة موحدة تشجع على التفكير والاستقصاء والمدارس بحاجة الى المدرس الذي يسأل الأسئلة الصحيحة التي تشجع الطلبة على الاستنتاج والتحليل وتقديم الأدلة والبراهين التي تدعم الفرضيات(ابو جادو، 2007:225).

والتفكير الناقد يجعل الطلبة أكثر مصداقية وجراة للاعتراف بالخطأ من دون خوف وأكثر استقلالية ومساعدتهم على تطوير مستويات تفكيرهم وقدرتهم على الاستماع وتشجيعهم على المناقشة والحوار وسعة الأفق العلمي وان يصبحوا قادرين على التواصل في الصف الدراسي ومساعدتهم على تحسين قدرتهم على التعلم الذاتي وتويعدهم البحث الجاد وجعلهم أكثر مرونة في تقبل وجهات النظر المتعددة، وان يحسنوا من تحصيلهم الدراسي في المواد الدراسية المختلفة ومساعدتهم على خلق بيئة صفية تتسم بالحوار الهادف والتعامل مع مختلف المواقف بروح ناقدة(فرمان، 2012:22).

هدفا البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف على:

1. أثر أنموذج مارازانو في اكتساب المفاهيم الإحيائية لدى طلاب الصف الخامس العلمي(الاحيائي) في مادة علم الأحياء.
2. أثر أنموذج مارازانو في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الخامس العلمي(الاحيائي) في مادة علم الأحياء.

فرضيات البحث: لغرض التحقق من هدي البحث تم صياغة الفرضيات الصفرية الآتية:

1. لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (05، 0) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الأحياء على وفق أنموذج مارازانو، وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها وفق الطريقة التقليدية في اختباراكتساب المفاهيم الإحيائية.
2. لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (05، 0) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الأحياء على وفق أنموذج مارازانو، وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها وفق الطريقة التقليدية في اختباراكتساب التفكير الناقد.
3. لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (05، 0) في متوسط الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي للتفكير الناقد لدى طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة الأحياء على وفق الطريقة التقليدية.
4. لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (05، 0) في متوسط الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي لتنمية التفكير الناقد لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الأحياء على وفق أنموذج مارازانو.

حدود البحث: أقتصر البحث الحالي على:

1. الحد البشري: عينة من طلاب الصف الخامس العلمي.
2. الحد المكاني: مدرسة(اعدادية الشهيد عادل ناصر) من المدارس الإعدادية (الحكومية، النهارية) الخاصة بالبنين التابعة للمديرية العامة للتربية في(مركز قضاء الهاشمية وناحية القاسم)

3. الحد الزمني: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2015-2016)م.

4. الحد المعرفي: الفصول الثلاثة الأخيرة (، الخامس: النقل، السادس: التنسيق العصبي والإحساس، السابع: الهرمونات والغدد) من كتاب علم الأحياء المقرر تدريسه للصف الخامس العلمي، ط3، 2015 م.

تحديد المصطلحات:

أولاً: الأثر: (Effect)

1. الحنفي(1978) بأنه: النتيجة التي تترتب على حادث، أو ظاهرة في علاقة سببية (الحنفي، 1978:253).
2. ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: مقدار التغيير الذي يتركه تدريس مادة علم الأحياء بأنموذج مارازانو في اكتساب المفاهيم الإحيائية وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الخامس العلمي.

ثانياً: الأنموذج (Model)

- 1- (Joyce and Weil , 1980) بأنه خطة أو تصميم لاستراتيجية ذات خطوات معينة يمكن للمدرس استعمالها بهدف توجيه تدريس موضوع ما (Joyce and Weil , 1980 ,P:321).
- 2- التعريف الإجرائي للأنموذج: خطة يتبعها المُدرّس (الباحث) وفق أنموذج مارازانو في تدريس المادة الخاضعة لتجربة البحث وتتضمن مجموعة من الإجراءات والاستراتيجيات وأسلوب تقويم نواتج التعليم معرفياً من حيث اكتساب المفاهيم وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب وفق خطوات متسلسلة.

ثالثاً- أنموذج مارازانو لأبعاد التعلم (Marazanos Model Dimesions of Learning)

- 1- (Davidson & Worsham)، 1992 بأنه: أنموذج للتدريس الصفي يتضمن عدة خطوات إجرائية متتابعة تركز على التفاعل بين خمسة أنماط للتعلم - متمثلة في التفكير المتضمن كل الإدراكات والاتجاهات الايجابية عن التعلم الخمسة وهي (اكتساب المعرفة وتكاملها، توسيع المعرفة وصقلها، واستعمال المعرفة استخداماً ذي معنى، العادات العقلية المنتجة - التي تحدث خلال التعلم وتسهم في نجاحه (Davidson & Worsham، 1992، p8).
- 2- التعريف الإجرائي لأنموذج (مارازانو): مجموعة الإجراءات والممارسات التدريسية الصفية التعليمية التعلمية التي سوف يتبعها المُدرّس (الباحث) مع طلاب المجموعة التجريبية في عينة البحث.

رابعاً: الاكتساب: Acquisition

- 1- (Reigeluth,1997) بأنه: عملية تتم بمساعدة المتعلم على جمع الأمثلة الدالة على المفهوم أو تصنيفها بطريقة تمكنه من التوصل إلى المفهوم المنشود (Reigeluth,1997,P:3).
- 2- التعريف الإجرائي للاكتساب: قدرة طلاب الصف الخامس العلمي (عينة البحث) على تعريف المفهوم وتمييزه وتطبيقه عن طريق فقرات الاختبار الذي اعدّه الباحث لهذا الغرض.

خامساً: المفاهيم: Concepts

- (Cagne&Briggs,1972) بأنها: صنف من المثيرات التي تشترك بخصائص جوهرية حتى لو اختلفت هذه المثيرات فيما بينها على نحو ملحوظ (Cagne&Briggs,1972,P:144).
- 1- (أبو رياش، 2007) بأنها: مجموعة الموضوعات أو الرموز أو العناصر أو الحوادث التي جمع فيما بينها خصائص مميزة مشتركة (أبو رياش، 2007:81).
- 2- ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها كل ما يتكون لدى الطلاب من معنى وفهم وتصور عقلي مجرد له دلالة إحيائية ويرتبط بالمفاهيم الرئيسية والفروعية للفصول (الخامس والسادس والسابع)، من كتاب علم الأحياء للصف الخامس العلمي ويستند إلى

مجموعة من الخصائص المشتركة التي تميزه عن ظاهرة أو موضوع ما، وغالباً ما يعبر عنه بكلمة أو مصطلح أو رمز أو اسم.

سادساً: التفكير الناقد: Critical thinking

1- (Watson & Glaser 1994)، بأنه: فحص المعتقدات والمقترحات بكفاية وفاعلية في ضوء الشواهد التي تؤيدها والحقائق المتصلة بها بدلاً من القفز إلى النتائج ويتمثل في القدرة على معرفة الافتراضات والتفسير والاستنتاج وتقويم الحجج والاستنباط. (Watson & Glaser، 13: 1994)

2- ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: عملية عقلية منظمة تضم مجموعة من مهارات التفكير يتم من خلالها تقييم المعلومات في ضوء معايير محددة ويقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها طلاب الصف الخامس العلمي في اختبار تنمية التفكير الناقد البعدي الذي أعده الباحث لأغراض البحث الحالي بمهاراته الخمس التي حددها كل من (واطسون وكلاسر) وهي معرفة الافتراضات والتفسير وتقويم الأدلة أو الحجج والاستنباط والاستنتاج.

الفصل الثاني: خلفية نظرية ودراسات سابقة

أولاً: أنموذج مارازانو لأبعاد التعلم (Marzanos Model for Dimensions of Learning)

1- أنموذج مارازانو لأبعاد التعلم:

ان أبعاد التعلم هو برنامج تعليمي تطور من ثمرات بحوث شاملة أجريت في مجال المعرفة والتعلم في إطار فكري سمّي بأبعاد التفكير (Dimensions of Thinking) والذي نشر في عام 1984 في كتاب بالاسم نفسه من قبل جمعية الإشراف وتطوير المناهج (ASCD) (Association for Supervision and Curriculum Development) في الولايات المتحدة الأمريكية والذي عرض في مؤتمرها الذي انعقد في عام 1988، القاضي بضرورة تكوين إطار شامل (الجنابي، 2014:25). ليساعد المربين على فهم الجوانب المركبة والدقيقة لعملية تدريس التفكير وكانت الأمور بحاجة إلى إطار جديد يحدد العناصر أو الأبعاد المختلفة للتفكير بحيث يستطيع المربون ان يحددوا العناصر المحددة من التفكير التي تدعمها برامج دراسية معينة. (Marazano، 1988:p، 92).

اذ أن الفرد يتوصل إلى المعرفة من خلال بناء منظومة معرفية تنظم وتفسر خبراته مع متغيرات حوله يدركها من خلال جهازه المعرفي بما يؤدي لتكوين معنى ذاتياً، ويستمر ذلك من خلال مرور المتعلم بخبرات تمكنه من ربط المعلومات الجديدة بما لديه من خبرات سابقة (Marazano، 1995:512)،

يستند أنموذج مارازانو لأبعاد التعلم على النظرية المعرفية، رغم عدم وجود نظرية معرفية واحدة في التعلم، اولى العلماء المعرفيون الاهتمام بجوانب متعددة تتعلق بالتعليم، ولم يقدموا قوانين عامة للتعلم، يمكن أن تنطبق على الجميع، وفي جميع الظروف والأحوال، ولكنهم ركزوا في دراساتهم على كيف يتعلم الإنسان ؟ وكيف يتعامل مع المشكلات ؟ وكيف يتقن اللغة كأداة للتفكير ؟ (موسى، 2014:23).

أهداف أنموذج مارازانو لأبعاد التعلم:

ولقد اشارة الكريطي (2014) ان أنموذج مارازانو لأبعاد التعلم يهدف الى:

- الارتقاء في عملية التعلم والتعليم لتصبح موجهة نحو تنمية التفكير وتطويره في غرفة الصف.
- تجنب والغاء مواقف الحفظ والتلقين في مواقف التعلم والتعليم.
- زيادة الوعي بأهمية التفكير وتغيير نظرية التعلم والتعليم.
- تأهيل المدرسين والمدرسات باستراتيجيات تنمية التفكير واستخدامها.

● - بناء المناهج ومحتوياتها على وفق إستراتيجية تعليم التفكير .

● - جعل جو الصف تسوده الحرية لكل متعلم. (الكريطي، 2014:31).

افتراضات أنموذج مارازانو:

يقوم أنموذج مارازانو على الافتراضات الآتية:

● - أنموذج مارازانو لأبعاد التعلم هو (إطار تعليمي متكامل) ومكون من خمسة أبعاد، والتعلم من خلاله يحدث بأن يكتسب

المتعلم المعرفة ويوسعها وينقيها ويستخدمها بشكل ذي معنى، ويحدث ذلك كله على أساس اتجاهات وإدراكات المتعلم الايجابية نحو بيئة الصف، واستخدام عادات العقل المنتجة. (مارازانو، 1996:10).

● - يتضمن أنموذج مارازانو آلية التعلم من الأقران ذوي مستويات التحصيل المختلفة في مجموعات العمل التعاونية الصغيرة من خلال تعلم الطلاب ذوي التحصيل المنخفض، والمتوسط من الطلاب الآخرين ذوي التحصيل العالي في المجموعة نفسها إذ ذكر Graham (1997) أن المجموعات التعاونية الصغيرة المختلطة تمثل عاملاً هاماً في الحصول على أفضل النتائج للطلاب ويزداد مستوى التحفيز لتحقيق مستويات تفكير معرفي أعلى وتعلم أكثر تطوراً (Graham، 1997، P:149).

● - يسهم أنموذج مارازانو لإبعاد التفكير في دعم ممارسة الطلاب لمهارات الشرح والتفسير والمناقشة والمساهمة بالأفكار من خلال المجموعات التعاونية، ولقد ذكرت كريت Garrett (1998) أن الطلاب في مجموعات التعلم التعاوني يعملون سوياً في إيجاد حلول للمشكلات، أو للتوصل الى اتفاق بشأن موضوع ما، وهذا يتفق مع ما اشار اليه yager وآخرون (1985) إذ ذكروا إن توجيه الأسئلة لاختبار الفهم وتشجيع التفسير يزيد من التمكن والفهم والتذكر للمادة التي يتعلمها الطلاب؛ لان البيئة التعاونية تساعد الطلاب على طرح الأسئلة على الأقران دون خوف من أن ينظر إليهم بالوحيدون الذين لم يفهموا الدرس (Yager & et.al، 1985، P. 60).

ثانياً: المفاهيم: Concepts

تعد المفاهيم العلمية من المستويات الأكثر تعقيداً من الحقائق العلمية فهي ما يتكون لدى الفرد من معنى وفهم يتمثل بالتعبير عنها بكلمات او عبارات او عمليات معينة تقوده الى تطوير ونمو قدراته على التفكير، وبناء الافكار، وبما يكفي لفهم خبراته عن عالم الأشياء التي حوله، وفي الاتجاه نفسه تعد هذه الكلمات مجردة تحمل معان للفرد بمقدار ما يتوفر لديه من الخبرات السابقة (الهاشمي، 2013:43).

اذ تشكل المفاهيم اوسع قاعدة في بنيته المعرفية، تتشكل المبادئ والقوانين والتعميمات من المفاهيم، لذا فإن النجاح في تعليمها من خلال المناهج التعليمية يعني ان المتعلمين يملكون اكبر نسبة من حجم النظام المعرفي (السلامي، 2015:49).

ثالثاً: التفكير Thinking

وينظر إلى التفكير على أنه ميزة فريدة أمتاز بها الإنسان عن سائر المخلوقات الأخرى فهو يمثل سلوكاً معقداً يمكنه من التعامل والسيطرة على الموجودات والمواقف المختلفة التي يواجهها أثناء تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها إذ يعمل على تمكينه من اكتساب المعارف والمعلومات وتطوير أنماط السلوك وفهم طبيعة الأشياء وتفسيرها وحل المشكلات والاكتشاف والتخطيط وأخذ القرارات، فالتفكير هو عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ الانسان عندما يتعرض لمثيراوا كثر يتم إستقباله عن طريق حاسة أو أكثر من حواس الانسان الخمس أو معالجة عقلية للمدخلات الحسية وإصدار حكم عليها(سمارة، 2008:70).

رابعاً: التفكير الناقد Critical Thinking

يعد التفكير الناقد من أكثر أشكال التفكير تعقيداً نظراً لارتباطه بسلوكيات عديدة كالمنطق وحل المشكلات وارتباطه الوثيق بالتفكير المجرد والتفكير التأملي من حيث تشابه العديد من الخصائص. كما أن علماء النفس والتربية يظهرون اهتماماً واضحاً في مثل هذا النوع من التفكير نظراً لما له من انعكاسات في عملية التعليم والقدرة على حل المشكلات إذ بدأ هذا الاهتمام بهذا النوع من التفكير في السنوات الأخيرة واضحاً في مجالات التعليم المختلفة (العتوم وآخرون، 2009: 71).

دراسات سابقة**أولاً: دراسات تناولت المتغير المستقل أنموذج مارازانو**

دراسة الجنابي 2014: (اثر أنموذج مارازانو في تحصيل طلاب الصف الرابع العلمي وتنمية اتجاههم نحو مادة الكيمياء). أجريت الدراسة في العراق - جامعة بابل - كلية التربية الأساسية، وهدفت إلى معرفة أثر أنموذج مارازانو في تحصيل طلاب الصف الرابع العلمي وتنمية اتجاههم نحو مادة الكيمياء.

- عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من (60) طالباً وقد قسمت العينة إلى مجموعتين إذ تكونت المجموعة التجريبية من (30) طالباً والمجموعة الضابطة من (30) طالباً.
- أدوات البحث: اختبار تحصيلي ومقياس الاتجاه نحو مادة الكيمياء.
- الوسائل الإحصائية: الاختبار التائي (t-test).
- نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه نحو الكيمياء. (الجنابي، 2014: ك - ل).

ثانياً: دراسات تناولت المتغير التابع الاكتساب

دراسة الحسنوي 2016: (اثر استعمال استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في اكتساب المفاهيم الاحيائية وتنمية التفكير الابداعي لدى طالبات الصف الرابع العلمي).

أجريت هذه الدراسة في العراق، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، وهدفت إلى معرفة، اثر استعمال استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في اكتساب المفاهيم الاحيائية وتنمية التفكير الابداعي لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة علم الاحياء.

- عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من (74) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين هما المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وبلغ عدد الطالبات في المجموعة الضابطة (36) طالبة والمجموعة التجريبية (38) طالبة.
- أدوات البحث: فقد أعدت الباحثة اختبارين أحدهما اختبار اكتساب المفاهيم الإحيائية والآخر اختبار تورنس للتفكير الابداعي.
- الوسائل الإحصائية: الاختبار (t-Test).
- نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة بتفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم واختبار التفكير الابداعي. (الحسنوي، 2016: ث - ج).

ثالثاً: المتغير التابع الثاني التفكير الناقد

دراسة محيسن 2014: (فاعلية برنامج Risk في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الاحياء).

أجريت هذه الدراسة في العراق، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، وهدفت إلى معرفة، اثر برنامج رسك (Risk) في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الرابع العلمي في مادة الاحياء).

- عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من (74) طالب تم تقسيمهم إلى مجموعتين هما المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وبلغ عدد الطلاب في المجموعة الضابطة (32) طالباً والمجموعة التجريبية (32) طالباً.
- أدوات البحث: فقد أعد الباحث اختبارين أحدهما اختبار التحصيل والآخر اختبار التفكير الناقد.
- الوسائل الإحصائية: اختبار (t-Test).
- نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل واختبار التفكير الناقد. (محيسن، 2014: ث- ج).

الفصل الثالث

أولاً: منهج البحث والتصميم التجريبي:

إن المنهج التجريبي هو الطريقة التي سيسلكها الباحث في الإجابة عن الأسئلة، أي أنه خطة تبين وتحدد طرق وإجراءات جمع وتحليل البيانات، إذ يقوم الباحث من خلال منهج البحث بتحديد تصميم البحث ويختلف تصميم البحث باختلاف الهدف منه فقد يكون استكشاف عوامل معينة لظاهرة ما، أو توصيفها، أو إيجاد العلاقة أو السبب والأثر بين مجموعة من العوامل (الحسناوي، 198:2016).

إن المنهج التجريبي في البحث يقوم على أساس إجراء تغيير متعمد بشروط معينة في العوامل التي يمكن أن تؤثر في الظاهرة أو موضوع الدراسة، وملاحظة آثار هذا التغيير وتفسيرها والوصول بها إلى العلاقات الموجودة بين الأسباب والنتائج، فهو منهج يقوم على التجربة والملاحظة، فيه يتحكم الباحث عن قصد في جميع المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في الظاهرة موضوع الدراسة (العاني، 2009:54).

ثانياً: إجراءات البحث: Procedures of the research

1- مجتمع البحث: Research Population

يشار لجميع الافراد (الاشخاص) الذين تتمحور مشكلة البحث حولهم بأنهم مجتمع البحث والذين يمكن أن تعمم نتائج البحث عليهم (المنيزل وعدنان، 2010: 101). وفي البحث الحالي فإن مجتمع البحث يشمل جميع طلاب الصف الخامس العلمي (الأحيائي) في المدارس التابعة إلى مركز قضاء الهاشمية وناحية القاسم حسب الكراس الإحصائي للعام الدراسي (2015-2016).

2- عينة البحث: Research Sample

عرف الجبوري (2013) عينة البحث بأنها " مجموعة جزئية من المجتمع الأصلي للبحث، يتم اختيارها بطريقة علمية منظمة من جميع عناصر مفردات المجتمع وبنسبة معينة، بحسب طبيعة البحث وحجم المجتمع الأصلي، بحيث تحمل نفس الصفات أو الخصائص المشتركة وتعمل على تحقيق أهداف البحث (الجبوري، 2013: 126)، وعليه فإن العينة الجيدة أو السليمة هي تلك العينة التي تعكس خصائص المجتمع الأصلي وتمثله تمثيلاً صحيحاً ودقيقاً (قنديلجي وإيمان، 2009: 259).

أ. عينة المدارس: Sample Schools

بعد التعرف على أسماء مدارس البنين الإعدادية والثانوية الحكومية النهارية في مركز قضاء الهاشمية وناحية القاسم اختار الباحث بالطريقة العشوائية (إعدادية الشهيد عادل ناصر عليج).

ب. عينة الطلاب: Sample of students

بعد أن حدد الباحث المدرسة التي سيجري فيها التجربة زار المدرسة بحسب كتاب تسهيل المهمة الصادر عن المديرية العامة لتربية محافظة بابل، فوجد أنها تضم شعبتين للصف الخامس العلمي (الأحيائي) (أ، ب). كما مبين في الجدول التالي:

توزيع طلاب عينة البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الراسبين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
الضابطة	أ	31	1	30
التجريبية	ب	32	2	30
المجموع		63	3	60

2- تكافؤ مجموعتي البحث: Equivalent of The Groups Research

قبل البدء بتطبيق التجربة حرص الباحث على إجراء تكافؤ مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي يحتمل أنها قد تؤثر في سلامة التجربة ودقة نتائجها وهذه المتغيرات هي: (العمر الزمني محسوب بالاشهر - التحصيل السابق في مادة علم الاحياء - اختبار المعلومات السابقة - اختبار التفكير الناقد القبلي)

ثالثاً: أدوات البحث: Research Tools

(إعداد اختبار اكتساب المفاهيم الإحيائية - بناء اختبار تنمية التفكير الناقد)

رابعاً: تطبيق أدواتي البحث

(اختبار اكتساب المفاهيم الإحيائية - تطبيق اختبار التفكير الناقد)

خامساً: الوسائل الإحصائية: Statistical Tools

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل لها البحث وتفسيرها تبعاً لهدف البحث وفرضياته، ومن ثم الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

أولاً: عرض النتائج

للتحقق من صحة هذه الفرضية عمّد الباحث الى حساب المتوسط الحسابي والقيمة التائية باستخدام الاختبار التائي (-t Test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم الإحيائية، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية (42، 5) بانحراف معياري مقداره (8، 3)، بينما المتوسط الحسابي لطلاب المجموعة الضابطة (35، 6) بانحراف معياري مقداره (7، 1) وان القيمة التائية المحسوبة بلغت (4، 8)، وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2) عند درجة حرية (58) ومستوى دلالة (0.05)

وهذا يدل على أن الفرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في اختبار اكتساب المفاهيم الإحيائية ولصالح المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة تدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق أنموذج مارازانو على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا وفقاً للطريقة التقليدية في اختبار اكتساب المفاهيم الإحيائية ولجدول التالي يوضح ذلك:

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0.05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	42، 5	8، 3	58	4، 8	2	دالة إحصائية
الضابطة	30	35، 6	7، 1				

وللتحقق من صحة الفرضية حسب درجات طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد البعدي فكان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (50، 36) وبانحراف معياري (9، 93) في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (39، 83) وبانحراف معياري (06، 11) ويلاحظ ان هناك فرقاً بين المتوسطين لصالح المجموعة التجريبية ولقياس دلالة الفروق بين المتوسطين استعمل الباحث الاختبار التائي (t-Test) لعينتين مستقلتين متساويتين ان القيمة التائية المحسوبة (2، 66) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2) عند مستوى دلالة (0، 05) ودرجة حرية (58) كما مبين في الجدول التالي.

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية بمستوى (0، 05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	50، 36	9.93	58	2، 66	2	دالة إحصائية
الضابطة	30	39، 83	11، 06				

وهذا يدل على أن الفرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في اختبار التفكير الناقد ولصالح المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة تدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق أنموذج مارازانو على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا وفقاً للطريقة التقليدية في اختبار التفكير الناقد وجدول يوضح ذلك:

وللتحقق من صحة الفرضية حسب درجات طلاب مجموعة البحث الضابطة ومتوسط الفروق لدرجات الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد، اذ بلغ متوسط الفروق لدرجات الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة (87، 1) وبانحراف معياري قدره (09، 8)، ولاحتساب دلالة الفروق بين متوسطي الفروق لدرجات الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة استعمل الباحث الاختبار التائي (t-Test) لعينتين مترابطتين، اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (263، 1) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2) عند درجة حرية (28) ومستوى دلالة (0، 05) كما موضح في جدول التالي.

المجموعة	عدد الطلاب	الاختبار	المتوسط الحسابي للفروق	الانحراف المعياري للفروق	القيمة التائية والدلالة الإحصائية		
					المحسوبة	الجدولية	الدلالة
الضابطة	30	القبلي	1، 87	8، 09	1، 263	2	غير دالة
		البعدي					

أي ان النتيجة غير دالة احصائياً وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذي دلالة احصائية بين درجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي للتفكير الناقد وبين درجاتهم في التطبيق البعدي للاختبار، وهذا يعني عدم حصول تنمية في القدرة على التفكير الناقد لدى طلاب المجموعة الضابطة.

وللتحقق من صحة الفرضية حسب درجات طلاب مجموعة البحث التجريبية ومتوسط الفروق لدرجات الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد وكان المتوسط الحسابي للفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي لاختبار تنمية التفكير الناقد للمجموعة التجريبية والبالغ (1، 6) وبانحراف معياري قدره (6، 45) والقيمة التائية المحسوبة لعينتين مترابطتين والبالغة (5، 183)، وبمقارنتها مع القيمة التائية الجدولية والبالغة (2) عند مستوى دلالة (0، 05) ودرجة حرية (28)، نجد أن القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية كما موضح في جدول، وهذا يدل على ارتفاع مستوى تنمية

التفكير الناقد لطلاب المجموعة التجريبية ولصالح الاختبار البعدي، أي حصول تنمية في التفكير الناقد لدى طلاب المجموعة التجريبية بعد إجراء التجربة كما مبين في الجدول التالي.

المجموعة	عدد الطلاب	الاختبار	المتوسط الحسابي للفروق	الانحراف المعياري للفروق	القيمة التائية والدلالة الإحصائية		
					المحسوبة	الجدولية	الدالة
التجريبية	30	القبلي	6.1	45,6	138,5	2	دالة
		البعدي					

ثانياً: تفسير النتائج EXplantation of the Result

يشتمل تفسير النتائج للبحث الحالي على محورين هما:

1- النتائج المتعلقة باختبار اكتساب المفاهيم الإحيائية:

أظهرت النتائج في الجدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) في اختبار اكتساب المفاهيم الإحيائية ولصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق نموذج مارزانو على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا وفقاً للطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم الإحيائية ويعزو الباحث أسباب ذلك إلى ما يأتي:

1 - إن أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم إطار تعليمي متكامل ومكون من خمسة أبعاد، والتعلم من خلاله يحدث بأن يكتسب المتعلم المعرفة (البعد 2)، ويوسعها وينقيها (البعد 3)، ويستخدمها بشكل ذي معنى (البعد 4)، ويحدث ذلك كله على أساس اتجاهات وإدراكات المتعلم الإيجابية نحو بيئة الصف (البعد 1) واستخدام عادات العقل المنتجة (البعد 5).

2 - إن الأسئلة الاستقصائية في بداية الدروس والتي تتضمنها إجراءات التدريس باستخدام أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم، تحتاج من الطلاب المشاركة النشطة للتوصل إلى المعلومات والمعارف الجديدة وربطها بما لديهم من معارف ومعلومات سابقة، ومن ثم يشعرون بأنهم ساهموا بشكل فعال في المواقف التعليمية ويسهم في زيادة دافعيتهم نحو التعلم لمحتوى الموضوعات وتطبيقها في المواقف الجديدة (عطية، 2016:327).

3 - أن إجراءات التدريس وفق أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم تهتم بتقديم المفاهيم والأفكار وتوضيح العلاقة بين مفاهيم الدرس الواحد والدروس السابقة. وهذا ساعد على رفع مستوى تحصيلهم، وأدراك الخصائص والعلاقات المشتركة بين المعارف والمعلومات وتصنيفها وتحديد أوجه الشبه والاختلاف فيما بينها ومقارنتها بالمعلومات والأفكار التي يمتلكها الطالب في بيئته المعرفية (عطية، 2016:327).

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة دراسة منصور (2013) بتفوق المجموعة التجريبية التي يتم تدريسها وفق فاعلية الوسائط المتعددة في اكتساب المفاهيم الإحيائية والوعي البيئي لديهن على المجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة التقليدية وكذلك دراسة الحميري (2015) بتفوق المجموعة التجريبية التي يتم تدريسها وفق فاعلية استعمال المدخل المنظومي في اكتساب المفاهيم الإحيائية وميولهن نحو المادة والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية وكذلك دراسة الحساوي (2016) بتفوق المجموعة التجريبية التي يتم تدريسها وفق استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في اكتساب المفاهيم الإحيائية وتنمية التفكير الابداعي والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.

2. النتائج المتعلقة باختبار التفكير الناقد:

أظهرت النتائج في الجداول (17)(18)(19) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) في اختبار التفكير الناقد ولصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون على وفق انموذج مارازانو على طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون وفقاً للطريقة التقليدية في التفكير الناقد ويعزو الباحث أسباب ذلك إلى ما يأتي:

1- إن توزيع الطلاب عند التدريس على وفق انموذج مارازانو وتقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة يعطي الطالب الفرصة في البحث والاستكشاف والتقصي من أجل حل المشكلة المطروحة وهذا أدى بدوره إلى تنمية مهارات التفكير الناقد وبذلك يساعد الطالب في إعطاء افكار متنوعة وكثيرة وغير مكررة في مختلف مجالات الحياة فضلاً عن إشراف الباحث على عمل الطلاب ضمن المجموعات وصولاً الى مرحلة مشاركة الحلول مع بقية أفراد المجموعات الأخرى للوصول الى الحلول المناسبة للمشكلات إذ اشار أمبو سعيدي وسليمان (2011) الى أن تقسيم الطلاب عند التدريس يؤدي الى تنمية التفكير لديهم وعمليات العلم كالملاحظة والاستنتاج والتصنيف مما يزيد من قدرتهم على حل المشكلة (أمبو سعيدي وسليمان، 2011: 365).

2- إن الطرائق التقليدية المستخدمة السائدة في تدريس مادة الاحياء هي ليست بالسيئة إذا أجاد المدرس استخدامها إذ أنها أعطت نتائج جيدة وواضحة في الأجيال السابقة ولكن ومن المؤكد أن الطرائق الحديثة هي أفضل من الطرائق التقليدية لذلك ارتأى الباحث استخدام احد هذه الطرائق وهو أنموذج مارازانو لمعرفة الأثر الواضح لهذه الطريقة في الاكتساب وتنمية التفكير الناقد وهذا ما لمسها الباحث إذ أن هناك تفوق واضح لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد.

وقد جاءت نتائج البحث الحالي متفقة مع نتائج الدراسات التي اعتمدت التفكير الناقد كمتغير تابع في التدريس والمتمثلة بدراسة علي (2011) الذي توصل الى تفوق المجموعتين التجريبيتين التي درست بأسلوب العصف الذهني وحدائق الافكار على المجموعة الضابطة في تنمية التفكير الناقد والذكاءات المتعددة بالمقارنة مع الطريقة التقليدية في التدريس ودراسة الجنابي (2013) الذي توصل ايضاً الى تفوق المجموعة التجريبية الذين درسوا بأستخدام برنامج رسك (Risk)) في التحصيل وتنمية التفكير الناقد بالمقارنة مع الطريقة التقليدية في التدريس ودراسة محيسن (2014) الذي توصل الى تفوق المجموعة التجريبية الذين درسوا بأستخدام برنامج رسك (Risk)) في التحصيل وتنمية التفكير لناقد بالمقارنة مع الطريقة التقليدية.

ثالثاً: الاستنتاجات: Conclutions

في ضوء نتائج البحث تم التوصل الى الاستنتاجات الآتية:

1- أثر انموذج مارازانو في زيادة اكتساب المفاهيم الإحيائية مقارنة بطريقة التدريس التقليدية.

2- أثر انموذج مارازانو في تنمية التفكير الناقد مقارنة بالطريقة التقليدية.

رابعاً: التوصيات: Recommendation

في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث يوصي الباحث بما يأتي:

1- التأكيد على ضرورة التدريس بانموذج مارازانو في تدريس مادة الاحياء لدى طلاب الصف الخامس العلمي.

2 - التأكيد على قيام مّدرسي الاحياء بتهيئة الجو الديمقراطي داخل حجرة الدراسة والعمل على خلق مناخ تعليمي اجتماعي ينمي العلاقات الإنسانية المتبادلة والتشجيع على زيادة التحصيل العلمي لدى الطلاب.

خامساً: المقترحات Suggestions

استكمالاً لهذا البحث يقترح الباحث إجراء البحوث الآتية:

1- إجراء بحوث تجريبية عن أثر نموذج مارازانو في تنمية التفكير الناقد واكتساب المفاهيم في تدريس مادة الفيزياء أو الكيمياء أو الرياضيات لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

2- إجراء بحث مماثل للبحث الحالي في مراحل دراسية أخرى ولا سيما المرحلة الجامعية.

المصادر العربية:

- 1- أبو جادو، صالح محمد علي، ومحمد بكر نوفل، (2007): **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**، ط1، دار المسيرة، عمان.
- 2- امبو سعيد، عبد الله خميس والبلوشي، سليمان محمد، (2009): **طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات علمية**، ط2، دار المسيرة، عمان.
- 3- البديري، طارق عبد الحميد، (2001): **الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية**، ط1، دار الفكر، عمان.
- 4- بديوي، يوسف، ومحمد قاروط، (2001): **التربية في ضوء القرآن وتخطيطها وتقويمها**، دار النهضة العربية، القاهرة.
- 5- البرقعاوي، جلال عزيز فرمان، (2016): **الجودة في نظم التربية والتعليم**، ط1، دار المنهجية، عمان.
- 6- الجبوري، حسين محمد جواد (2013): **منهجية البحث العلمي مدخل لبناء المهارات البحثية**، ط1، دار صفاء، عمان.
- 7- الجنابي، رائد عبد الكاظم حسين (2014): **أثر استخدام أنموذج مارازانو في تحصيل طلاب الصف الرابع العلمي وتنمية اتجاههم نحو مادة الكيمياء**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية.
- 8- الحاج، أحمد علي، (2013): **أصول التربية**، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
- 9- الحسناوي، فرح عباس مرزوك، (2016): **أثر استعمال استراتيجيات التعلم المتمركز حول المشكلة في اكتساب المفاهيم الاحيائية وتنمية التفكير الابداعي لدى طالبات الصف الرابع العلمي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية.
- 10- الحنفي، عبد المنعم، (1978): **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**، الجزء الاول والثاني، مكتبة مدبولي، القاهرة.
- 11- سترارك، رياض، (2004): **دراسات في الادارة التربوية**، ط1، دار الجبيهة، عمان.
- 12- السلامي، انتصار علوان كريم خضير، (2015): **أثر استعمال انموذج الفورمات في اكتساب المفاهيم الاحيائية واستبقائها لدى طالبات الصف الثاني متوسط**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية.
- 13- سمارة، نواف احمد، (2008): **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية**، ط1، دار المسيرة، عمان.
- 14- العاني، نزار محمد سعيد، (2009): **القياس والتقويم المدرسي المفاهيم الاساس والتطبيقات العلمية**، ط1، مكتبة الفلاح، عمان.
- 15- عطية، محسن على، (2010): **البحث العلمي في التربية**، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
- 16- العنكي، سندس عبد الله جدوع، (2002): **أثر استخدام استراتيجيات كلوز ماير وميرل تينسون وهليدا تابا في تنمية التفكير الاستدلالي واكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الرابع العام**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
- 17- فرج، عبد اللطيف بن حسين، (2005): **طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين**، ط1، دار المسيرة، عمان.
- 18- لمنيزل، عبد الله فلاح والعثوم، عدنان يوسف (2010): **مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية**، ط1، دار أثراء، عمان.

- 19- لهاشمي، عبد الرحمن والدليمي، طه علي حسين، (2008): **استراتيجيات حديثة في فن التدريس**، ط1، دار الشروق، عمان.
- 20- مازن، يوسف، (2008): **طرائق التعليم بين النظرية والممارسة**، المؤسسة الحديثة للكتاب، بيروت.
- 21- محيسن، مؤيد حسين، (2014): **فاعلية برنامج Risk في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الاحياء**، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة بابل، كلية التربية الاساسية.
- 22- مطاوع، ابراهيم، (1984): **أحوال ادارة التربية**، ط2، دار المعارف، القاهرة.
- 23- المليكي، عبد السلام عبده محمد صالح، (2003): **أثر انموذجي ميرل تينيسون وجانيه التعليميين في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة المتوسطة**، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، ابن رشد.
- المصادر الاجنبية:

- 24- Bode ,H. (1972): **"Modern Theories"** ,New York ,Macmillan Educational.
- 25- Reigeluth,c.m.(1997)Instructional Theory Practitioner needs and New Direction:Some reflection ,Educational Technology vol (16) , No (51) , Indiana university ,Indiana.
- 26- joyce B. & well M , (1980) **models of teaching**; (inc ,newjersey ,3ed ,).
- 27- Gagne,R.M. and Briggs Tj. The principles of instrutlional desugn, 2nd ed. Holt Rinehart and Winston.New York , 1972.
- 28- Graham(1994)Cooperative learning thebenefits of parricipatorg examinations in journal of education for business. ,principlas of marketing classes
- 29- Gagne,R.M. and Briggs Tj. The principles of instrutlional desugn, 2nd ed. Holt Rinehart and Winston.New York , 1972.
- 30- Marzano and others (1988): **Dimensions of thinking** ,Aframework for curriculum and instruction ,Association for supervision and curriculum development ,Virginia ,U.S. , Alexandria.
- 31- Marzano ,Robert & Kendal ,John (1995): **The systematic identification and articulation of content** standards and benchmarks ,aurora Co ,Washington ,U.S.
- 32- Marzano (1996): **Adifferent kind of classroom teaching with dimensions of learning** , Association for148supervision and curriculum development ,Virginia ,U.S , Alexandria.

أحمد بن سعيد مؤسس الدولة البوسعيدية المعاصرة في عمان

محمد بن سعيد بن محمد اللواتي

سلطنة عمان

Ahmad Bin Saeed the Founder of the Albu Saeedya the Modern State in Oman

Researcher. Muhammad Bin Saeed Bin Muhammad Al-Lawati
Monarchi of Oman

Abstract

Ahmad Bin Saeed played an important role in the foundation of the the modern State in Oman after he had united the tribes when he was appointed a governor "wali" of the desert.

في منتصف القرن الثامن عشر ونتيجة للحروب الأهلية والحركات الانفصالية مرت تركستان (حالياً منطقة شيانجانغ الصينية وجمهورية آسيا الوسطى الخمس) بأزمة اقتصادية وسياسية. وبعد 140 من حكم سلالة "الأستراخانيين" مرت بفترة من الانحدار، وكان آخر حكام هذه الأسرة "أبو الفيض خان" ضعيفاً للغاية. وقد وصف العالم الشهير والمفكر والكاتب عبد الرؤوف فطرات ببراعة المآلات المحزنة لسلالة الأستراخانيين في مأساة "أبو الفيض خان". وفي هذا الوقت كان يحكم إيران نادر شاه الذي شن حملات على القوقاز وتركستان وأفغانستان والهند وغيرها من البلدان. وفي العام 1740م وهو في طريقه من بلخ الى شارجو توجهت قوات نادر شاه الى بخارى ونتيجة لحملة نادر شاه على بخارى تم تغيير السلالات الحاكمة واستلمت سلالة "المنغيتيين" الحكم في بخارى.

استطاع نادر شاه خلال 12 عاماً من حكمه (1736-1747) توسيع اراضيه على حساب احتلال أو غزو اراضي الدول المجاورة، وبعد مقتله قام أحد قادته من قبيلة "عبدال" ويدعى أحمد شاه بالذهاب الى قندهار، وجمع زعماء القبائل الأفغانية حوله، ونصب نفسه ملكاً على افغانستان. وهكذا اسس أحمد شاه لأول مرة الدولة الوطنية الأفغانية من 1747-1748م.

وفي نفس الوقت تقريباً، كانت عمان تشهد صراعات مريرة، وفي سياق هذه الصراعات الداخلية والشقاق طلب الحاكم العماني سيف بن سلطان المساعدة من مكران، إلا أنه هُزم من قبل جيش الإمام بلعرب بن حمير فلجأ سيف إلى نادر شاه الذي تلقف طلب المساعدة بلهفة وسرور خدمة لخطته التوسعية لفرض سيطرته على الخليج بغطاء شرعي¹. وفي عام 1737م حطت قوات الشاه البحرية الإيرانية بالقرب من (صحار). وفي ذلك الوقت كان زعماء القبائل والزعماء الدينيون يخشون نشوب حرب أهلية. فقرروا إعادة الاستقرار عبر إعادة الإمام سيف الى الحكم، إلا أن ذلك لم يوقف استمرار الصراع، حيث أقال مجلس العلماء والشيوخ الإمام سيف من الحكم، إلا أنه أعيد ثانية إليه بعد أن تم اقناع بلعرب بن حمير بترك منصب الإمامة، ولكن الأمور عادت الى سابقها فتم تنحية سيف مرة أخرى عام 1741م، وتنصيب الإمام سلطان بن مرشد اليعربي إماماً جديداً للبلاد، فسارع الإمام سيف الى طلب المساعدة مرة أخرى من الفرس الذين اشترطوا عليه الالتزام والاعتراف بتبعية عمان للفرس. وفي إحدى المعارك التي جرت بين الفريقين أصيب الإمام سلطان بن مرشد اصابات بليغة توفي على أثرها، كما توفي أيضاً الإمام سيف المدعوم من الفرس جراء مرض ألم به، وحدث فراغ في البلاد، وحاول البعض ملئ الفراغ وتعيين بلعرب بن حمير إماماً للبلاد، إلا أن أحمد بن سعيد استطاع الانتصار على بلعرب بن حمير² والتقت القبائل حول أحمد بن سعيد البوسعيد الذي كان قد عين والياً على صحار من قبل الإمام سيف بن سلطان، وفعلاً بايعت القبائل الإمام أحمد بالإجماع الذي أرسى دعائم حكم دولة البوسعيدية والتي لا تزال تحكم البلاد حتى الآن.

(1) سرجي بليخانوف، مصلح على العرش (باللغة الإنجليزية)، لندن، 2004م، ص 50 -
(2) الشيخ العلامة المرحوم سالم بن حمود السيابي، عمان عبر التاريخ، الجزء الرابع، ص 308.

ولد الإمام أحمد بن سعيد البوسعيدي في قرية (أدم) على أطراف الصحراء من عائلة مشهورة بالتجارة، وقد أظهر الإمام أحمد من خلال تولي الحكم نشاطاً واردة استثنائية، حيث فصل بين السلطات الدينية والسياسية، ولعب دوراً أساسياً في توحيد البلاد بعد أن دحر الفرس، وكان أمام الإمام اختياران صعبان إما الاستناد إلى أفضل تقاليد الماضي والميل إلى مركزية السلطة وإنهاء الصراعات الداخلية، واستغلال المساعدات الخارجية بحكمة، وإما ترك كل شيء على ما هو واتباع طريق المصالحة مع الخصوم، وقد اختار الأول وأبدى صلابة وثبات وحزم، وبدأ بإنشاء دولة عصرية جديدة، وسار على طريق التغلب على العقبات، ووضع أمامه هدفاً استراتيجياً وهو استعادة القوة والزمخ السابق للبلاد، وخطوة خطوة سار إلى الأهداف المرجوة وهي: . التفاعل والتواصل مع القبائل وبينها والتعاون معها.

. التحالف بين القبائل في عملية دعم الحكومة المركزية لتحقيق التقدم والاستقرار في المجتمع.

ويعتبر تولي الإمام أحمد بن سعيد الحكم في عمان نقطة تحول مهمة في التاريخ العماني الحديث¹، حيث سار نحو التعددية السياسية، وكان أكثر حرصاً لاستخدام الانسجام والتفاهم المتبادل بين القبائل في سبيل تعزيز حكومته. ووضع أمامه هدف استخدام الوسائل العسكرية والاقتصادية والثقافية والروحية بفعالية من أجل توطيد وحدة الشعب والأمة. يشهد المعاصرون بأن أحمد بن سعيد أسس دولة مركزية قوية تهدف إلى خلق مجتمع مستقر ومزدهر، علاوة على ذلك فقد أصبحت عمان في عهده دولة مركزية بالمعنى الحقيقي للكلمة. وذاع صيت الدولة العمانية ونمت دولياً، كما أصبحت تبرم العقود والاتفاقيات مع الدول الأخرى والمجاورة لها. ونما بالذات في عهد أحمد بن سعيد دور وأهمية مدينة مسقط كمركز تجاري واقتصادي وثقافي في منطقة الخليج.

كما أصبحت مسقط في نهاية القرن الخامس عشر الميناء الأول لعمان² ليس فقط بالنسبة لدول الخليج العربي، بل أيضاً لدول أخرى حيث ما كانت ترسو في هذا الميناء سفن الدول المتقدمة والأوروبية. ونتيجة للتنمية الاقتصادية والتجارية والسياسية المتسارعة لعمان فقد تم إقامة علاقات دبلوماسية مع دول المحيط الهندي ودول أوروبية كبرى. حيث كان الإمام أحمد بن سعيد قائداً حكيماً وذو نظر بعيد، وقد اعترف العديد من زعماء الدول رسمياً بأن عمان بلد قوي ومؤثر في العالم، كما أبرمت العديد من الحكومات العربية والغير عربية اتفاقيات تحالفية مع حكومته. وفي ظل علاقات السوق والتجارة والتنافس بين القوى الكبرى في منطقة الخليج وتحديداً في ميناء مسقط، غالباً ما كان يُشاهد السفن من فرنسا وبريطانيا والهند والدول البحرية الأخرى³.

واستناداً لرأي الخبير الروسي س. بليخانوف "فكانت لديه (أي الإمام) الذوق المتميز والبصيرة لتحديد الحلفاء بشكل صحيح، من أجل جلب المنفعة لبلاده من خلال تنافس الدول الكبرى" وقد بدا في ذلك الوقت يظهر الترابط بين الدول والشعوب الكبرى، وكذلك المواجهة بين بريطانيا وفرنسا في أوروبا مما أدى لظهور تحالفات كبيرة في الشرق. وبما أن البريطانيين هم ومنذ فترة طويلة حلفاء للإمبراطورية العثمانية، وأملأ في المساعدة لإضعاف موقف فرنسا في البحر الأبيض المتوسط، عليه فقد بدأت فرنسا بالتقارب مع بلاد فارس كثقل كبير لمواجهة الأتراك، وبما أن الفرس هم المنافس الرئيسي لاستقلال عمان فإن الاتحاد مع الإمبراطورية العثمانية أصبح طبيعياً بالنسبة لعمان، وقد تجلّى هذا في حملة الإمام أحمد لفك حصار الفرس عن مدينة البصرة. حيث أرسل الإمام أحمد بن سلطان أسطولاً بحرياً بقيادة ابنه هلال، يتقدمهم الطراد العماني "الرحماني"، حيث استطاع هذا الأسطول فك الحصار عن المدينة بجيش يضم بين 15.10 ألف مقاتل، والحق الهزيمة بالجيش الفارسي. فسرت الدولة

(1) جيريمي جانس ونيكولاس ريدأوت، من تاريخ عمان الحديث (كتاب باللغة الانجليزية)، جامعة كامبريدج 2015م
(2) حصاد الندوة الدولية لطرق الحرير العظيم، جامعة السلطان قابوس، ص16، مطبوعات وزارة التراث القومي والثقافة، وكذلك تاريخ عمان الحديث ص33.

(3) سرجي بليخانوف، مصلح على العرش (باللغة الإنجليزية)، لندن 2004م، ص55.

العثمانية . واجرت له راتباً سنوياً كان لا يزال يتقاضاه أئمة مسقط إلى أواخر القرن التاسع عشر، كما قصد الطراد الرحماني قراصنة البحر الهندي وقتل زعيمهم، وعاد الاستقرار إلى المنطقة¹.

وفي نفس الوقت عمل الإمام على توازن السياسة ومساواتها بين فرنسا والمملكة المتحدة. وقد تجلت هذه السياسة الحكيمة فيما يتعلق بالدولتين العظمتين أكثر من مرة، وعلى سبيل المثال: هاجمت السفن الفرنسية خلال حرب السبع سنوات السفن البريطانية وذلك لتعطيل الاتصالات بين بريطانيا وممثلياتها التجارية الهندية ومستعمراتها، وكان بحر عمان مسرحاً للمعارك أكثر مرة، وفي ذات المرات تابعت السفن الفرنسية السفن البريطانية بالقرب من القلاع والحصون العمانية وأطلقت النار عليها، عندها فتحت المدافع العثمانية النار على منتهكي حرية الملاحة أي على السفن الفرنسية.

ولذلك، فإن القرار الذي اتخذه حاكم عمان لا يهدف فقط إلى حماية المصالح التجارية للدولة، بل أيضاً إلى ما تملي عليه حسن الضيافة العمانية وتوفير الحماية لكل ضيف. وعندما استولت سفينة فرنسية على سفينة عمانية تحمل بضائع عائدة لبريطانيا، استولى العمانيون على سفينة فرنسية في مسقط رداً على ذلك، ومع ذلك لم يؤدي ذلك إلى تفاقم العلاقات الفرنسية العمانية، وقد توجه الإمام أحمد بن سعيد إلى الملك الفرنسي لويس السادس عشر باقتراح افتتاح بعثة فرنسية في مسقط، مؤكداً على العلاقات الودية بينهما، كما تحولت عمان في عهد أحمد بن سعيد إلى امبراطورية تجارية، حيث وصل الأسطول العماني إلى شواطئ بلاد فارس والصين والهند وسيلان وسومطرة وجاوا وغيرها...

وقد أصبح تعداد الأسطول الحربي العماني في هذه الفترة الثاني بعد الإنجليزي في المحيط الهندي. وفي العام 1766م أبرمت عمان حلفاً وتبادلت السفارات مع الشاه عالم الثاني حاكم (البابوريين) آنذاك، مما سمح للدولتين التصدي للقراصنة في عرض البحار معاً وتطبيع التجارة في المحيط الهندي. وخلال موسم الخريف وعندما تبدأ الرياح الموسمية، كانت عملية إبحار السفن باتجاه الهند مستحيلاً، ولذا فإن معظم الأسطول كان يتمركز في موانئ عمان. كما خفض أحمد بن سعيد الرسوم الجمركية العمانية من 10% إلى 6%، ونتيجة لذلك هيمنت عمان على التجارة مع (البابوريين). وقد كانت الهند تصدر إلى عمان : خشب الصندل والفلفل والعاج والقماش والأرز، بينما صدرت عمان إلى الهند : الزعفران والملح والخيول واللؤلؤ والزبيب. كما توجه غواصوا اللؤلؤ من عمان إلى الهند لاستخراجه من شواطئ (مالابار)، والنجارين لبناء أسطول السلطان ميسور، واتسمت سياسة أحمد بن سعيد الخارجية بالبرغماتية، الأمر الذي ضاعف من شهرته في عمان وضمان الرخاء الاقتصادي، وبفضل الإصلاحات الاقتصادية والاجتماعية السياسية والبحرية التي قام بها أحمد بن سعيد أضحت عمان دولة قوية، وقد ناضلت عمان من أجل مصالحها الوطنية في البر والبحر، كما تحولت مدينة مسقط عاصمة البلاد خلال عهد مؤسس الدولة البوسعيدية إلى أحد أكثر الموانئ ازدهاراً في المحيط الهندي. وقد واكب سياسة أحمد بن سعيد الجمركية الاستقرار الداخلي، وبذلك اجتذبت إليها التجار من كافة أنحاء العالم. وخلال 40 عاماً تقريباً من حكم أحمد بن سعيد نهضت الدولة من جديد، حيث تمكن القائد الحكيم من استعادة مجدها الغابر. وخلافاً لحكام البلاد السابقين من سلالة اليعاربة، الذين اعتمدوا على الأسطول البحري القوي، فقد اعتمد أحمد بن سعيد على الأساطيل التجارية، ولأول مرة في تاريخ عمان كانت السياسة الاقتصادية أساساً وعماداً لقوة الدولة، وإذا كانت عمان في بداية عهد أحمد بن سعيد تمتلك بعض السفن القديمة، فقد استطاع في وقت لاحق من تنظيم موارد الدولة والسفن ذات الملكية الخاصة بحيث سيتمكن في حالة الضرورة من حشد مئات السفن المسلحة. وقد قال الأمير شكيب ارسلان بهذا الصدد : أحسن التدبير، وسن للمملكة قوانين مالية وتجارية واستبقى لنفسه إمارة الجيش البري، وعهد إلى رجل من خواصه بنظر الأسطول، ونظم جيشاً دائماً².

(1) الشيخ العلامة المرحوم سالم بن حمود السيابي، كتاب عمان عبر التاريخ، الجزء الرابع، ص 319-320.

(2) الشيخ العلامة المرحوم سالم بن حمود السيابي، كتاب عمان عبر التاريخ، الجزء الرابع، ص 318.

الإصلاحات التي قام بها أحمد بن سعيد طالت جميع نواحي الحياة في المجتمع العماني، والنظام الإداري أصبح أكثر تطوراً وديناميكية. واعر أحمد بن سعيد لمسألة اختيار حكام الأقاليم اهتماماً خاصاً، وقد عيّن أبنائه ولاية كي يكونوا على دراية بفهم الأسرار واكتساب الخبرات، وفن إدارة شؤون الدولة. وكان لدى أحمد بن سعيد 7 أبناء منحوا لقب (السيد) وهم: (هلال، سلطان، سيف، سعيد، قيس، محمد، طالب)¹. ومن بداية الفترة الإسلامية جاءت السلالة الخامسة في التاريخ العماني عن طريق أحمد بن سعيد. وكافة السلالات الأربعة الماضية (بني جلد، اليمعديين، النبهانيين، واليعاربة) السابقة لحكم البوسعيد لم تتمكن من التغلب على الصراعات القبلية، وأصبحوا فريسة للاقتتال القبائلي وفي نهاية المطاف انزلقت السلطة من بين أيديهم. وجاء الإمام أحمد بن سعيد إلى السلطة بعد سنوات من التراجع، حيث كانت البلاد مدمرة ويسود الفقر والجوع في كل مكان، ومحي الماضي المجيد من ذاكرة الأجيال. ومن أجل إحياء مجد وكرامة عمان التلبد كان من الضروري اتخاذ خطوات عملية. ومن أجل حل المهام التاريخية الملحة تطلب الأمر شخصية من حجم الإمام أحمد بن سعيد، وقد أشرنا بأنه في النصف الثاني من القرن الثامن عشر تمكن أحمد بن سعيد وضع حد للصراعات القبلية، وتحويل وتوجيه الصراعات القبلية لصالح الدولة المركزية. وفي عهده حدث تكامل واندماج بين مختلف القبائل العربية.

وبفضل التدابير المتخذة والإصلاحات التي قام بها أحمد بن سعيد تم تعجيل إعادة الروح للأمة العمانية، والذي ساهم ذلك في مواجهة التدخل الأجنبي خصوصاً البريطاني والفرنسي والتركي والفارسي مما ساعد في توحيد الأمة العمانية. الإمام أحمد بن سعيد كان فخوراً بشعبه وبماضيه العظيم، والذاكرة التاريخية ألهمت العمانيين العاديين، وهكذا وخلال أربعة عقود من حكمه، قام بوضع حد للصراع بين القبائل، وأنشأ أساطيلاً حربية وتجارية ضخمة، ووحد البلاد في دولة مركزية واحدة. وحتى الآن يتذكر الشعب العماني الإمام أحمد بن سعيد . رحمه الله . بالخير والامتنان كمؤسس للدولة البوسعيدية المزدهرة الجديدة.

المراجع

1. من تاريخ عمان الحديث . جيريمي جانس ونيكولاس ريدأوت (كتاب باللغة الانجليزية)، جامعة كامبريدج 2015م.
2. حصاد الندوة الدولية لطرق الحرير العظيم، جامعة السلطان قابوس، ص16، مطبوعات وزارة التراث القومي والثقافة، وكذلك تاريخ عمان الحديث.
3. مصلح على العرش، سرجي بليخانوف (باللغة الإنجليزية)، لندن 2004م.
4. عمان عبر التاريخ . الجزء الرابع للشيخ العلامة المرحوم سالم بن حمود السيابي.

(1) الشيخ العلامة المرحوم سالم بن حمود السيابي، عمان عبر التاريخ، الجزء الرابع، ص338.

الإسهام النسبي والتنبؤ التفسيري لدور المنطقة التعليمية في التحولات التربوية كمدخل لتحقيق مجتمع المعرفة في مدارس التعليم الخاص في فلسطين

د. خليل عبد الفتاح حمّاد

مدير عام التعليم الجامعي في وزارة التعليم العالي الفلسطينية/ فلسطين

د. رياض علي القطراوي

دكتوراه علم النفس والقياس والتقويم والاحصاء التربوي/ وكالة الغوث الدولية/ فلسطين

The Relative Contribution and Explanation for the Role of Educational Area in the Educational Transitions as Entrance to Achieve Knowledge Society in Special Education Schools in Palestine

Dr. Khaleel Abd Al-Fatah Hammad

Dr. Ryadh Ali Al-Qatrawi

Palestine

alqatrawi.r.2020@hotmail.com

Abstract:

The study aimed to determine the value of the relative contribution and explanation prediction for the role of educational area in the educational transitions as entrance to achieve knowledge society in special education schools in Palestine, and to achieve this goal is the use of descriptive analytical method for the study of the relationship between the variables of the study were selected sample of principals and teachers of special education schools an estimated 190 people, randomly selected class, was the application of educational transformations questionnaire prepared by (Hammad & Qatrawi), regression analysis verification of the study hypotheses style, and it was the results of the study school areas that the (Gaza, Middle and South) has been able to contribute to (73.4%) in the educational transformation after cognitive, and (53.7%) in the educational transformation after creative, and (33.3%) in the educational transformation of the security after school, and (23.7%) in the educational transformation after technical, and (18.3%) after the democratic changes in education.

Key Words: Educational Transitions, Knowledge Society.

المخلص:

هَدَفَت الدراسة إلى تحديد قيمة الإسهام النسبي والتنبؤ التفسيري لدور المنطقة التعليمية في التحولات التربوية كمدخل لتحقيق مجتمع المعرفة في مدارس التعليم الخاص في فلسطين، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لدراسة العلاقة بين متغيرات الدراسة، وقد اختيرت عينة من مدراء ومعلمي مدارس التعليم الخاص تُقدَّر بـ 190 شخص، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، وتم تطبيق مقياس التحولات التربوية من إعداد (حمّاد والقطراوي)، وأسلوب تحليل الانحدار للتحقق من فرض الدراسة، وكان من نتائج الدراسة أن المناطق التعليمية (غزة، الوسطى والجنوب) استطاعت أن تسهم بـ (73.4%) في التحول التربوي للبعد المعرفي، وبـ (53.7%) في التحول التربوي للبعد الابتكاري، وبـ (33.3%) في التحول التربوي للبعد الأمني المدرسي، وبـ (23.7%) في التحول التربوي للبعد التقني، وبـ (18.3%) للبعد الديمقراطي في التحولات التربوية.

الكلمات الدالة: التحولات التربوية، مجتمع المعرفة.

المقدمة:

تشهد فلسطين نهضة تربوية وعلمية هائلة وحركة دعوية منذ نشأة السلطة الفلسطينية في أوائل تسعينيات القرن العشرين، فمن نقلة نوعية في تغيير المناهج واستقلالها عن مناهج الدول المجاورة إلى تحولات تربوية هائلة طالت كافة عناصر العملية

التعليمية، وحيث أنه يتحدد مستقبل أيّ مجتمع إلى حد بعيد بما يمتلكه من معرفة وتقنية متقدمة وثروة بشرية متعلمة قادرة على الإبداع والإنتاج والمنافسة، فإن التحول بمدارس التعليم الخاص نحو مجتمع المعرفة يتطلب تطوير سلوكيات إدارية تمكّن المسؤولين وصانعي القرار من التعامل مع التطبيقات المختلفة لتكنولوجيا المعلومات بكفاءة، وبما يحقق مجتمع معرفة فعّال، مع وضع هذه المهمة على رأس أجندة قادة العمل التربوي وصنّاع القرار فيها، ووضع قوانين وتشريعات تحمي هذا التحول.

ويشهد العالم في الوقت الراهن بزوغ ما يُعرف باسم "مجتمع المعرفة"، وهو مجتمع قادر على إنتاج ونشر وتوظيف المعرفة في مختلف مجالات الحياة الإنسانية، حيث أصبحت المعرفة هي رأس المال الأكثر أهمية لأيّ مجتمع، فلم يعد تقدم المجتمعات يُقاس بقدرتها الاقتصادية أو قوتها العسكرية فحسب، وإنما بما تملكه وتوظفه من معارف. (الزميتي، 2012)

ولقد اهتمت فلسطين بالتعليم منذ زمن بعيد وحتى في ظل الاحتلال "الصهيوني" للضفة الغربية وقطاع غزة، ثم عند قدوم السلطة الوطنية الفلسطينية عام 1994، حيث زاد الاهتمام بالتعليم من حيث زيادة في عدد المدارس وزيادة في عدد المعلمين ومدراء المدارس علماً بأن المدارس الموجودة في قطاع غزة تابعة لثلاث جهات، مدارس حكومية تتبع وزارة التربية والتعليم بالكامل ومدارس تتبع وكالة الغوث الدولية (الاونروا) بكامل المسؤولية وأخرى مدارس خاصة وهي التي ستكون مجال دراسة (حمّاد والقطراوي) في هذا البحث (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، www.moe.gov.eg).

والمدارس الخاصة في قطاع غزة مجموعة من المدارس يُطلق عليها اسم المدارس التعليمية الخاصة، وهي المدارس التي يتولى إدارتها والإشراف عليها وتمويلها هيئات خاصة، أو جمعيات خيرية، أو أفراد من رجال الأعمال، وتلتزم هذه المدارس بتطبيق الأنظمة والقوانين والتعليمات والمناهج التربوية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم (عابدين، 2001: 208).

ويقدم السلطة الوطنية الفلسطينية زاد عدد المدارس التعليمية الخاصة لما تقدمه هذه المدارس من تعليم نوعي متميّز، ولازدحام أعداد الطلبة في المدارس الحكومية يلجأ بعض الأهالي إلى هذه المدارس لتعليم أبنائهم وخاصة من تسمح له ظروفه المادية بذلك، وتنتشر المدارس الخاصة في كل محافظات قطاع غزة لتدريس المرحلتين الأساسية والثانوية (الإدارة العامة للتخطيط التربوي في وزارة التربية والتعليم العالي، 2007: 7).

مشكلة الدراسة:

من خلال عمل (حمّاد والقطراوي) في مجال الإشراف على الطلبة الجامعيين في كليات التربية والذين يقضون فترات تدريبهم في المدارس الحكومية ووكالة الغوث الدولية ومدارس التعليم الخاص كمتطلب جامعي قبل التخرج، استشعروا فروقاً هائلة بين سرعة التحوّلات التربوية بين مدارس التعليم الخاص وبين غيرها من المدارس الأخرى، حيث تتميز مدارس التعليم الخاص بسرعة في التحوّلات التربوية، وحيث أن هذه التحوّلات تحتاج لمتطلبات هائلة في ظل تحديات مجتمع المعرفة، ارتأى (حمّاد والقطراوي) تسليط الضوء على ماهية هذه المتطلبات التربوية في ضوء ماهية تحديات مجتمع المعرفة من وجهة نظر مدراء مدارس التعليم الخاص ومعلميهم.

وتمحور مشكلة الدراسة في السؤال الآتي:

ما مدى الإسهام النسبي والتنبؤ التفسيري لتأثير المنطقة التعليمية (غزة، الوسطى، الجنوب) في التحوّلات التربوية كمدخل لتحقيق مجتمع المعرفة في مدارس التعليم الخاص؟

هدف الدراسة:

التعرّف على مدى الإسهام النسبي والتنبؤ التفسيري للمنطقة التعليمية (غزة، الوسطى، الجنوب) في التحوّلات التربوية كمدخل لتحقيق مجتمع المعرفة في مدارس التعليم الخاص.

أهمية الدراسة:**الأهمية النظرية:**

تُعد هذه الدراسة جديدة في فلسطين في تناولها لمتطلبات التحولات التربوية في ضوء تحديات مجتمع المعرفة.

الأهمية التطبيقية:

قد تفيد هذه الدراسة في توجيه أنظار القائمين على نمو مجتمع المعرفة في المناطق والإدارات التعليمية من خلال الوقوف على مواطن القوة والعمل على تعزيزها ومواطن الضعف والعمل على علاجها.

مصطلحات الدراسة:

1- التحولات التربوية: تعرّف بأنها "المفاهيم والأفكار والتطبيقات الجديدة التي طرأت واستجذبت على الأبعاد الرئيسة التي تشكل المنظومة التعليمية لكليات التربية، والتي تيسر من خلالها عملية دخول تلك الكليات إلى مجتمع المعرفة، ومن ثم توافر القدرة على إعداد المعلم القادر على بناء الأجيال الصاعدة والمنتجة والمبدعة للمعرفة والمعلوماتية" (سعيد وعبدالله، 2013: 3).

التعريف الاجرائي للتحولات التربوية: هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها المدير أو المعلم من خلال استجاباته على أبعاد مقياس التحولات التربوية في ضوء تحديات مجتمع المعرفة.

2- مجتمع المعرفة: هو المجتمع الذي تنتج فيه المعلومات بكميات ضخمة وتُوزع توزيعاً واسعاً بحيث يصبح لها تأثير على الدخل القومي (إبراهيم، 2012: 17).

التعريف الاجرائي لمجتمع المعرفة: هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها المدير أو المعلم من خلال استجاباته على أبعاد التحولات التربوية في ضوء تحديات مجتمع المعرفة.

الإطار النظري:**تمهيد:**

مع بزوغ فجر الألفية الثالثة، بدأت كثير من الدول تطمح في اللحاق بركب التطور الحضاري، علّما تجد لها مكاناً في زحمة تفجّر بركان المعرفة الذي يسير بسرعة البرق نحو الانتشار والتمدد، فأخذت هذه الدول بمراجعة أنظمتها التربوية، حيث قامت بوقفة مع ذاتها للاطمئنان على قدراتها في إعداد جيل يجاري التطور والنمو المعرفي الهائل.

ومن هذا المدخل في التحول التربوي حصل تحول كبير ومهم في النظر إلى وظيفة المعلم، فبدلاً من النظرة السابقة إلى المعلم على أنه الخبير الذي يصدر التوجيهات ويملي على الطلاب ما يجب أن يفعلوه أو يحفظوه، صار عمل المعلم ميسراً ومنسقاً للتعليم داخل المدرسة.

وأيضاً التحول في دور مدير المدرسة من الإطار التقليدي إلى إطار جديد فهو قائد تعليمي يتبنى خطاً استراتيجياً في ضوء رؤية علمية مستقبلية، وهو قائد اجتماعي يعي دور المدرسة في المجتمع ويشارك القيادات التربوية في تجويد عملية التربية، كما أضحت قائدا ذا رؤية علمية يستطيع من خلالها استثمار طاقات المجتمع المدرسي، ويرفع روح الإنجاز في الآخرين.

وحيث أن إقبال الناس على التعليم قد نما بشكل ملحوظ ومتسارع في العقود الأخيرة، بحيث فاق قدرة المدارس على استيعاب جميع الراغبين في التعليم أو الطالبين له مما شكّل عبئاً مادياً كبيراً على الدولة، مما أثر على جودة التعليم في المدارس العامة وأعاق كثيراً من تطورها ونوعية التعليم فيها، مما حدا بالآباء إلى البحث عن مدارس توفر لأبنائهم تعليماً ذا مزايا وظيفية واجتماعية متميزة، وقد رافق هذا الاتجاه لدى الآباء نمو متسارع في عدد المدارس الخاصة بعد قدوم السلطة الفلسطينية عام 1994 واستلامها مسؤولية الإشراف على التعليم وإدارته في فلسطين، وازدادت الرغبة بإنشاء المدارس الخاصة، وشجعت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ذلك التوجه على اعتبار أنه نوع من الاستثمار في التنمية من جهة، وأنه يخفف عنها

شيئاً من عبء الإنفاق على التعليم، وعملت الوزارة على وضع أسس ومعايير لإنشاء المدارس الخاصة، سواء فيما يتعلق بالمعلمين، أو المباني المقترحة أو المنهاج أو اللغة المستخدمة في التدريس، أو أنظمة قبول الطلبة وتسجيلهم، أو الدوام المدرسي ونحو ذلك.

ويطرق "حمّاد والقطراوي" في هذا البحث لاستعراض المفاهيم المتعلقة بهذه الدراسة وهي التحولات التربوية ومجتمع المعرفة

أولاً: التحولات التربوية

يُعرّف التحول التربوي بأنه "الانتقال من الاتجاهات التعليمية التقليدية الحالية إلى الاتجاهات التعليمية المستقبلية التي تشدد على إنتاج المعرفة وابتكارها، والانفتاح على الثقافة العالمية بما يكفل عدم العزلة عن العالم من جهة ويحفظ الهوية الدينية والقيم والعادات الحسنة في المجتمع من جهة أخرى، وتوجيه التعليم نحو التعلم الذاتي والمستمر مدى الحياة، والتركيز على زيادة المعرفة بالممارسة والاستخدام ونشرها بسرعة من خلال الشبكات الإلكترونية التي تلغي الزمان والمكان، في ظل نظام إداري تمكيني يخضع للتقويم والمساءلة والمشاركة المجتمعية" (القرني، 2009).

ويعرّف (حمّاد والقطراوي، 2016) التحول التربوي في مدارس التعليم الخاص بأنه "التحول في المدارس الخاصة نحو الاتجاهات التعليمية الحديثة التي تقوم على إنتاج المعرفة وابتكارها وتوظيفها ومواجهة تحديات مجتمع المعرفة وصولاً إلى الثقافة العالمية مع المحافظة على الهوية الدينية والقيم والعادات الموجودة في المجتمع".

وقد ظهرت العديد من التحديات التي تواجه عالماً العربي، والتي تتعلق بالجانب التربوي والتعليمي لمجتمع المعرفة، ومن أهمها تحدي تجاوز أزمة التربية، وتحدي أعباء الاقتصاد التربوي، وتحدي تحقيق الغايات الأربع للتربية، كما تتبج تلك التحديات بدورها العديد من الفرص التي تفيد كثيراً في تنمية الأداء التربوي والتعليمي والارتقاء به إلى آفاق أرحب (عطية، 2011).

وتُعتبر عوامل التحول التربوي في مجتمع المعرفة ذات أهمية بالغة في المدارس الخاصة كونها توضح طبيعة هذه التحولات وماهيتها ومن أهم هذه التحولات، التحولات المعلوماتية والتكنولوجية وانعكاساتها على مدارس التعليم الخاص، ومن أهم التحولات المعلوماتية والتكنولوجية في مدارس التعليم الخاص، ظهور التعليم المدرسي الخاص الإلكتروني، نتيجة للتحولات الناجمة عن التقدم العلمي والتكنولوجي، أصبح من الضروري على التعليم المدرسي الخاص مواكبة هذه التغيرات عن طريق وضع نظام تعليمي جديد يواكب هذه التحولات وقد احتل مفهوم التعليم الإلكتروني أهمية كبيرة في الدراسات المهمة بصيغ وأساليب التعليم المدرسي الخاص، ويُعتبر التعليم الإلكتروني هو طريقة للتعلم باستخدام آليات الاتصال الحديثة، من حسابات وشبكات ووسائط متعددة من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث ومكتبات الكترونية وكذلك بوابات الانترنت (عبد القادر، 2013).

ومن التحولات الإلكترونية الهامة في مجال الانترنت في قطاع المعلومات مساعدتها على ظهور ما يُعرف بالمكتبة الرقمية المدرسية أو الافتراضية التي بدأت تأخذ اهتمام متخصصي المعلومات، فمفهوم المكتبة الرقمية يدل على نظام المعلومات التي تكون فيه موارد المكتبة متوفرة في شكل يعالج بواسطة الحاسوب، وفيه تستند جميع وظائف الحفظ والاسترجاع والإتاحة إلى التكنولوجيا الرقمية، ويمكن الإشارة إلى مفهوم المكتبة الرقمية بأنها: هي التي تختار مصادر المعلومات رقمية سواء المنتجة أصلاً في شكل رقمي، أو التي حوّلت إلى الشكل الرقمي، وتجرى عمليات السيطرة عليها بليوغرافياً باستخدام نظام آلي، ويُتاح الوصول إليها عن طريق شبكة حواسيب سواء كانت محلية أم عالمية عبر شبكة الانترنت (محمد، 2008: 29).

وتُعتبر التحولات المعرفية السرعة المتزايدة التي يتم عندها إنتاج المعرفة وتراكمها، وتوظيف المعرفة والأنشطة المعرفية في الإنتاج، وزيادة معدل القيمة المضافة الناتجة عنها، وتوظيف علم الذكاء الاصطناعي لتوليد المعرفة من خلال العمل على إكساب الخبرة والقدرة على التعلم ذاتياً وتوليد المعارف والمعلومات الجديدة وتعليمها عن طريق الواقع الافتراضي وحفظها جاهزة حسب الطلب لدعم ومساندة اتخاذ القرار ومواجهة الإشكاليات الاقتصادية والاجتماعية والعلمية (فوراى وأودومينيك، 2002: 15).

ويسود الحياة الإنسانية على مر التاريخ إنجازات مذهلة تدل على القدرة البشرية في تشييد الصروح الهائلة للحضارة الإنسانية من خلال ارتفاع قيمة العنصر البشري كوحدة اقتصادية واعتباره منذ القدم جزءاً من ثروة الأمم لما يساهم به العمل البشري في عملية الإنتاج، واستناداً لتمايز الطاقة الإنتاجية للإنسان وتوقعها على جميع أشكال الثروة الأخرى، الأمر الذي يضع العامل البشري كأهم عنصر من عناصر الإنتاج على الإطلاق حتى في ظروفه الممكنة، ولقد أكد الاقتصاديون على اختلاف توجهاتهم على أهمية دور الإنسان وتأثيره الفاعل والإيجابي في عملية التنمية، وبالتحديد التنمية الاقتصادية (أبو المجد، 52). ويموج العالم في عصرنا الحاضر بالعديد من التحولات والتغيرات أهمها العولمة التي أثّرت على كافة جوانب الحياة الاقتصادية والسياسية والعسكرية وغيرها بالإضافة إلى تأثيرها على الإنسان، والعولمة تفرض علينا تحدياً حضارياً إذ يلزم علينا ضرورة المحافظة على الهوية الثقافية من مخاطر الغزو الثقافي وتحديات مجتمع المعرفة وذلك نتيجة للتطور في علوم الاتصال وتكنولوجيا المعلومات (سوليم، 2004: 73).

وأن المبررات الاجتماعية للتحويل التربوي ضروري ومهم للغاية في ظل تحديات مجتمع المعرفة والمعلومات حيث أن البيئة الفلسطينية بحاجة لمبررات تساهم في خدمة المجتمع من الجوانب الاجتماعية ولعلّ أهمها التواصل الاجتماعي بين الأفراد وسهولة التنقل للأفراد والمعلومات والمعارف واستغلال الوقت في كل ما هو مناسب والعمل للتخفيف من الفوارق الطبقيّة في المجتمع وصولاً إلى مجتمع قائم على أساس اجتماعي تربوي يوفر فيه التعليم والتدريس لكل طبقات المجتمع بدون تمييز مراعيًا الحالات الاجتماعية الصعبة التي تعرضت إلى الفقر والتشريد والتهجير من الحروب الإسرائيلية.

ثانياً: مجتمع المعرفة

يمكن القول أن القرن العشرين وبدايات القرن الواحد والعشرين قد شهدا انفجاراً في المعرفة، فلا يُعتبر مجتمع المعرفة أمراً جديداً، حيث أن كل مجتمع على مر التاريخ هو مجتمع للمعرفة وما أكد ذلك ما قدمته الحضارات اليونانية، والكنعانية، الرومانية، والحضارة الإسلامية من رواسبٍ للعلم والمعرفة والثقافة والأدب والفنون والتي امتدت فاعليتها حتى زماننا هذا، حيث كان للعلم والمعرفة احترامهما في هذه الحضارات جميعاً، وما خص مجتمع المعرفة الحالي أن المعرفة أصبحت المالكة والأقوى للقوى العالمية، ولقد اتضحت القدرة على إنتاج واستعمال المعرفة مقياساً للتنمية والرفاهية، حيث الاختلاف في ملامح البُني المعرفية بين الماضي والحاضر، وظهر لمجتمع المعرفة أهمية ومميزات وخصائص ومتطلبات تختلف بها من مجتمع لآخر. لقد ظهر مصطلح مجتمع المعرفة لأول مرة في عام 1969 من قبل بيتر دركر P. Drucker والذي أكد على أن المعرفة تمثل مصدراً حاسماً في الاقتصاد، كما أن مجتمع المعرفة تزامنت ولادته مع ظهور مفاهيم مثل المجتمعات المتعلمة والتعليم مدى الحياة، بين سنوات 1960م-1970م من القرن العشرين (التقرير العالمي لمنظمة اليونسكو، 2005: 23).

مفهوم مجتمع المعرفة

لابد أن نوضح الفرق بين مجتمع المعرفة ومجتمع المعلومات وخصوصاً في ظل التطور الحاصل في العالم حول استخدام المصطلحين لذلك يرى (حمّاد والقطراوي) أنه يجب تحديد الفروق الجوهرية بين المصطلحين في نقطتين رئيسيتين، هما على النحو التالي:

- 1- أن مفهوم مجتمع المعلومات يركز على الإنجازات التكنولوجية، في حين أن مفهوم مجتمع المعرفة يتضمن أبعاداً اجتماعية وأخلاقية وسياسية أكثر اتساعاً بكثير، وأن جميع تعريفات مجتمع المعلومات تشير إلى أهمية وجود البنية التحتية التكنولوجية التي توفر الوسائل العلمية إلى مصادر المعلومات وتبادلها (UNESCO World Report, 2005: 17).
- 2- أما مفهوم مجتمع المعرفة فهو أعم وأشمل وأعمق فهو يقوم على استغلال المعرفة كأهم الموارد للتنمية جميع القطاعات الاقتصادية والنماء الاجتماعي بصفة رئيسية، أن مصطلح مجتمع المعرفة هو أرقى من مجتمع المعلومات، فليست هناك معلومات خام دون مرشد أو منظومة فكرية ما، أما المعرفة فهي المنظومة من البيانات ذات دلالة ومعنى. (عبد الهادي، 2008: 25)

ويُعرّف مجتمع المعرفة بأنه "المجتمع الذي تنحصر مشكلته الأساسية في مواجهة المعرفة المتفجرة بإيقاعات متسارعة في المجالات العلمية والتقنية كافة، وبالتالي يصبح تنظيم العلم والمعرفة إنتاجاً، ونشراً، وتعظيماً، وتوظيفاً هو مهمة التعليم، مما يتطلب تنمية بشرية قادرة على إنتاج واستهلاك هذه المعرفة (زاهر، 2007: 2).

وعرفه "التركماني" بأنه ذلك المجتمع الذي يتخذ المعرفة هدفاً رئيسياً في شتى مجالات حياته، ويحسن استعمال المعرفة في تفسير أموره، وفي اتخاذ القرارات السليمة والرشيده، وهو ذلك المجتمع الذي ينتج المعلومة لمعرفة خلفيات وأبعاد الأمور بمختلف أنواعها، ليس في بلد فقط بل في أرجاء العالم كله" (التركماني، 2011: 21).

ويرى (حمّاد والقطراوي) بأن مجتمع المعرفة هو عبارة عن إنتاج ونشر وتوظيف المعرفة داخل المدارس التعليمية الخاصة بكامل الحرية والديمقراطية ومشاركة كافة قطاعات المجتمع فيه للوصول إلى مجتمع معرفي قادر على مواكبة كل ما هو جديد ومواجهة تحدياته.

الدراسات السابقة:

الدراسات التي تتعلق بالتحويلات التربوية:

- 1- دراسة (أبو الحسن، 2014) بعنوان: فلسفة الأنشطة المدرسية ومتطلباتها التربوية في مدارس التعليم الأساسي في محافظة سوهاج" دراسة ميدانية".

هدفت الدراسة للوقوف على أهمية النشاط المدرسي وأهدافه المختلفة في العملية التعليمية والتربوية وتحديد أهم الأسس الاجتماعية والفلسفية التي تُبنى عليها الأنشطة المدرسية والتعرف على أنماط الأنشطة المدرسية التي يمكن ممارستها في مدارس التعليم الأساسي وتحديد متطلبات تفعيل فلسفة الأنشطة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج ووضع تصور مقترح لتفعيل فلسفة الأنشطة المدرسية بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج.

واستخدم المنهج الوصفي، حيث تم جمع الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية والإفادة منها في تحديد فلسفة الأنشطة المدرسية وأهم المعوقات التي تحول دون تفعيلها، وكذلك إعداد الأداة البحثية المناسبة التي يتم من خلالها التعرف على أهم المتطلبات التربوية اللازمة لتفعيل الأنشطة المدرسية بمدارس التعليم الأساسي.

وقد تم التوصل إلى مجموعة من النتائج أهمها: وعى المعلم بالأسس الفلسفية والاجتماعية للأنشطة المدرسية بمدارس التعليم الأساسي، وتوافر متطلبات الأنشطة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي، ووجود معوقات ممارسة وتفعيل الأنشطة المدرسية بمدارس التعليم الأساسي.

وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بوضع تصور مقترح لتفعيل فلسفة الأنشطة المدرسية بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج.

2- دراسة (الرشدي، 2013) بعنوان: المتطلبات التربوية المصاحبة للتجربة السعودية في تعليم اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية كما تراها المعلمات في مدينة الرياض.

هدفت الدراسة إلى التعرف على المتطلبات التربوية المصاحبة للتجربة السعودية في تعليم اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية كما تراها معلمات المرحلة الابتدائية، والتعرف على مدى اختلاف المتطلبات التربوية المصاحبة للتجربة السعودية في تعليم اللغة الإنجليزية تبعاً لاختلاف متغيرات الدراسة، وتقديم بعض التوصيات والمقترحات بشأن تفعيل اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي كونه الأنسب لهذه الدراسة واستخدمت الاستبانة كأداة رئيسة لجمع المعلومات حيث احتوت على ستة متطلبات.

وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات في تحديد المتطلبات التربوية لتعليم اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية تبعاً لاختلاف نوع المؤهل الدراسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات في تحديد المتطلبات التربوية لتعليم اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية تبعاً لاختلاف درجة المؤهل الدراسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات في تحديد المتطلبات التربوية لتعليم اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية تبعاً لاختلاف سنوات الخبرة في التدريس.

وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بتطوير المحتوى الدراسي لمادة اللغة الانجليزية، بما يواكب التطور الحديث مع الأخذ بعين الاعتبار ملائمة المحتوى لعدد الحصص التعليمية المخصصة للتعليم، وإعداد دورات تدريبية للتنمية المهنية لمعلمة اللغة الانجليزية بالمرحلة الابتدائية، وإقرار تعليم مادة اللغة الانجليزية في جميع صفوف المرحلة الابتدائية.

3- دراسة (علام، 2011) بعنوان "المتطلبات التربوية لتطبيق نظام التقويم التربوي الشامل في المرحلة الابتدائية".

هدفت الدراسة إلى التعرف على التقويم التربوي ومراحل تطوره، والتعرف على ملف الانجاز وأهميته وكيفية تنظيمه، والتعرف على بعض الخبرات الأجنبية في هذا المجال وإمكانية الاستفادة منها، والوقوف على المتطلبات التربوية اللازمة لتطبيق نظام التقويم الشامل في المرحلة الابتدائية.

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لطبيعة الدراسة، حيث يهتم بتوفير أوصاف دقيقة للموضوع المراد دراسته عن طريق جمع البيانات ووصف الطرق المستخدمة، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة للوقوف على المتطلبات التربوية لتفعيل نظام التقويم الشامل في المدارس الابتدائية.

وقد توصلت الدراسة إلى وجود قصور في تطبيق نظام التقويم الشامل في المدارس الابتدائية المصرية، ونجاح تطبيق نظام التقويم الشامل في بعض النماذج العربية والأجنبية، وأظهرت نتائج الدراسة الميدانية ضرورة توفر مجموعة من المتطلبات التربوية.

وقد توصلت الدراسة إلى ضرورة تطوير المناهج المدرسية كي تتلاءم مع طبيعة نظام التقويم الشامل، وضرورة الاهتمام بالمعلم وتدريبه بشكل جيد على تطبيق نظام التقويم الشامل من خلال حزمة من التدريبات، وضرورة اهتمام مؤسسات إعداد المعلم بإعداده بشكل جيد على تطبيق نظام التقويم الشامل.

4- دراسة (شعبان، 2011) بعنوان: المتطلبات التربوية لتطبيق نظام شراكة القطاعين العام والخاص في بناء مدارس التعليم العام.

هدفت الدراسة إلى عرض الإطار المفاهيمي لنظام شراكة القطاعين العام والخاص، وكشف واقع الأبنية المدرسية في مصر على ضوء محددات نظام الشراكة، ومعرفة أهم التجارب الدولية في تطبيق نظام شراكة القطاعين العام والخاص في بناء المدارس.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي في رصد ووصف وتحليل نظام شراكة القطاعين العام والخاص في التعليم، واعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة دراسة موجهة إلى أعضاء هيئة تدريس كليات التربية للوقوف على أهم إيجابيات، ومعوقات، ومتطلبات تطبيق نظام شراكة القطاعين العام والخاص في بناء مدارس التعليم والتعلم. وقد توصلت الدراسة إلى إفادة أفراد العينة أن التجارب الدولية لنظام الشراكة حقق ثماره وأن تجهيزات الأبنية الخاصة أفضل من العامة.

وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بضرورة عمل أبنية مخصصة لنظام الشراكة ومعد بأحدث التجهيزات، والتعاون بين كافة المؤسسات والمسؤولين للوصول إلى المدارس المثالية.

5- دراسة (القرني، 2009) بعنوان متطلبات التحول التربوي في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تحديات اقتصاد المعرفة (تصور مقترح).

هدفت هذه الدراسة إلى صياغة تصور مقترح لأهم التحولات التربوية في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية التي يتطلبها عصر اقتصاد المعرفة، ومن ثم وضع آليات مقترحة لتنفيذه، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت عينة الدراسة تم تطبيق عينة الدراسة على عينة عشوائية ممثلة من الأكاديميين ويمثلون أكثر من 15% من مجتمع الدراسة واستخدم الباحث الاستبانة أداة الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى أهمية التحول نحو المدرسة الإلكترونية (دمج التقنية في التعليم)، وأهمية التحول نحو التعلم للكينونة والتعايش مع الآخرين، وأهمية التحول نحو التعلم لإنتاج وابتكار المعرفة. الدراسات التي تتعلق بمجتمع المعرفة:

1- دراسة (أبو المجد، 2014) بعنوان: التخطيط لمدرسة المستقبل بمصر في ضوء تحديات مجتمع المعرفة.

وهدف الدراسة إلى توضيح طبيعة مجتمع المعرفة وأهم التحديات التي أفرزها والمتطلبات الواجب توافرها للتصدي لهذه التحديات، والتعرف على المعالم لمدرسة المستقبل من حيث المفهوم والمبادئ والخصائص، وتحديد متطلبات مدرسة المستقبل في ضوء تحديات مجتمع المعرفة، ووضع خطة مقترحة لمدرسة المستقبل في ضوء تحديات مجتمع المعرفة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من أجل رصد التحديات الناجمة عن مجتمع المعرفة وكيفية مواجهتها، فضلاً عن المساعدة في تحديد طبيعة مدرسة المستقبل وخصائصها.

وقد توصلت الدراسة إلى تقديم رؤية شاملة لمجتمع المعرفة وتحدياته، وتحديد متطلبات مدرسة المستقبل في ضوء تحديات مجتمع المعرفة، واتفاق الخبراء على الصورة المرغوبة لمدرسة المستقبل المصرية في ضوء تحديات مجتمع المعرفة. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بتقديم نموذج لمدرسة المستقبل المصرية بأبعادها المختلفة بدءاً من الفلسفة والأهداف، ووضع خطة مقترحة لمدرسة المستقبل بمصر في ضوء تحديات مجتمع المعرفة.

2- دراسة (نصار، 2014) بعنوان: تفعيل مقومات البحث التربوي على ضوء متطلبات مجتمع المعرفة "رؤية مستقبلية".

هدفت الدراسة إلى تقديم رؤية مستقبلية لتفعيل مقومات البحث التربوي لتلبية متطلبات مجتمع المعرفة، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وقد توصلت الدراسة إلى أن البحث التربوي يستطيع الإسهام في بناء مجتمع المعرفة إذا توافرت له المقومات اللازمة، وأن المقومات تتعلق باستيعاب المعرفة التربوية من خلال التكوين العلمي للباحثين وأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية. وفي ضوء النتائج قدمت الدراسة رؤية مستقبلية مقترحة لتفعيل مقومات البحث العلمي لتلبية متطلبات مجتمع المعرفة، والتوصية بشأن تطبيق الرؤية المقترحة.

3- دراسة (الزيمتي، 2012) بعنوان تحديات التعليم الثانوي العام في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة دراسة مستقبلية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التعليم الثانوي العام في مصر، وأهم التحديات التي تواجهه، والوقوف على معنى واضح ومحدد لمجتمع المعرفة، وخصائصه، ومتطلباته، ومعوقاته، ورصد أهم المتطلبات التي ينبغي توافرها لتحديث التعليم الثانوي العام في مصر بما يواكب مجتمع المعرفة، ورصد أهم المتطلبات التي ينبغي توافرها لتحديث التعليم الثانوي العام في مصر بما يواكب مجتمع المعرفة.

واستخدمت الدراسة منهج الوصفي التحليلي، حيث أعتمد الباحث على المنهج الوصفي في دراسته التحليلية للدراسات السابقة والكتابات المختلفة التي تناولت موضوع الدراسة، كما اعتمدت أدوات الدراسة على تصميم استبانة للتعرف على أهم المتطلبات التي ينبغي توافرها لتحديث التعليم الثانوي العام في مصر، واعتمد الباحث على أسلوب السيناريوهات كأحد أساليب الدراسات المستقبلية في وضع سيناريوهات تحديث التعليم الثانوي العام في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة.

وقد توصلت الدراسة إلى أن التعليم الثانوي العام يواجه عديد من المشكلات التي تحول بينه وبين تحقيق أهدافه ووظائفه التي أنشئ من أجلها، وأن عناصر منظومة التعليم الثانوي العام في مصر بحاجة إلى تطوير وتحديث يلاءم متطلبات مجتمع المعرفة الناشئ.

وأوصت الدراسة إلى وضع رؤية مستقبلية لتحديث التعليم الثانوي العام في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، واعتماد أسلوب السيناريوهات كأحد أساليب الدراسات المستقبلية، وتقديم ثلاثة أنواع من السيناريوهات منها السيناريو المتفائل.

4- دراسة (أحمد، 2011) بعنوان: "تفعيل دور التعليم الثانوي العام في تلبية متطلبات مجتمع المعرفة في جمهورية مصر العربية".

هدفت الدراسة إلى تحديد الأسس والمكونات المعرفية والفلسفية اللازمة لبناء مجتمع المعرفة، وتحديد المتطلبات والإجراءات التعليمية اللازمة لبناء مجتمع المعرفة، وتحديد أهم جوانب التصور المستقبلي لتفعيل دور التعليم الثانوي في تلبية متطلبات مجتمع المعرفة.

واستخدمت الباحثة الأدوات التالية في الدراسة وهي (أسلوب السيناريوهات - دراسة استطلاعية والمقابلة الشخصية كأداة لها نماذج لأراء خبراء ومتخصصين).

وقد توصلت الدراسة إلى وجود محاولات لتطوير التعليم الثانوي العام إلا أنها لم تستطع الوفاء بتحقيق التطوير المنشود في هذا المجال، ووجود قصور في دور التعليم الثانوي العام في تلبية متطلبات مجتمع المعرفة في مصر من خلال المعايير والأسس المحددة لذلك، وإحداث نقلة نوعية في دور التعليم الثانوي العام عن طريق سيناريو مستقبلي لتفعيل دورة في متطلبات مجتمع المعرفة في مصر.

وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بضرورة مواكبة التعليم الثانوي لمتطلبات مجتمع المعرفة في مصر، وضرورة ربط التعليم الثانوي العام بكل ما هو جديد لتلبية متطلبات مجتمع المعرفة.

5- دراسة (Birgitte et al., 2007) بعنوان: التعلم غير الرسمي للأطفال في سياق المدارس في مجتمع المعرفة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية استخدام الكمبيوتر والإنترنت لطلاب المدارس من 7 سنوات وحتى 15 سنة، وتحقيق أحد أنماط التعلم الرسمي لطلاب المدارس في ظل ظهور وانثاق مجتمع المعرفة وما يتطلبه من تفعيل لآليات ووسائل أخرى في تحصيل المعرفة بجانب المدرسة.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي في تناول مفهوم مجتمع المعرفة، ودور المدرسة في مجتمع المعرفة، وفي وصف أشكال التعلم غير الرسمي للطلاب والتي تعتمد بصورة رئيسة على استخدام التقنيات والوسائل المختلفة التي تتيحها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من كمبيوتر وإنترنت وخدمات الشبكات والأقمار الصناعية والتي يستطيع الطلاب الاعتماد عليها في أوقات الفراغ، بجانب أشكال التعلم الرسمي التي يحصلها الطلاب في المدارس من أنشطة مدرسية مختلفة.

كما اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي في تقسيم الطلاب لثلاث مجموعات عمرية تتراوح كل مجموعة ما بين 70 و80 طالباً: المجموعة الأولى ضمت طلاب المرحلة الابتدائية، والمجموعة الثانية ضمت طلاب المرحلة الإعدادية، وأما المجموعة الثالثة ضمت طلاب المرحلة الثانوية.

وقد توصلت الدراسة من خلال المقابلات مع الطلاب والمعلمين والمديرين إلى طلاب المجموعة الثلاث والذين تم تخصيص قاعات دراسية لهم داخل المدارس مجهزة بشبكات إنترنت وحاسبات آلية وقنوات فضائية مشابهة للبيئة المنزلية ليتعلموا بداخلها- قد تمكنوا من تحصيل معارف مختلفة ومتنوعة، ومن تكوين مجموعات للتعلم النشط والمتبادل بفضل توافر وسائل التكنولوجيا المختلفة، وأكدت الدراسة أن المدرسة يمكن أن تقودنا باتجاه مجتمع المعرفة وبالتالي للمستقبل.

وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بضرورة توظيف متكامل لمشروعات وتطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات داخل المدرسة جنباً إلى جنب مع أشكال التعلم غير الرسمي التقليدية والحديثة والتي أصبحت آخذة في التغير وفق مستجدات المجتمع المعاصر.

6- دراسة (Chenq & Yip, 2006) بعنوان: نحو مجتمع المعرفة: إصلاح التعليم الثانوي في هونغ كونغ وشنجهاي.

هدفت الدراسة إلى محاولة وصف وتحليل وتطوير وإصلاح التعليم الثانوي في كل من هونغ كونغ وشنجهاي، ومعرفة واقع محاولات تطوير التعليم الثانوي في كلتا المدينتين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمقارن، في المقارنة بين المدينتين للتعرف على واقع وإمكانات كل مدينة، وكذلك تحديد أوجه التشابه والاختلاف فيما بينهما في مجال تطوير التعليم الثانوي، وكذلك في وصف وتحليل التحديات التي تواجهه التعليم الثانوي وجهود إصلاحه.

وقد توصلت الدراسة إلى ضرورة إعادة تقديم طبيعة وأهداف ومحتوى التعليم الثانوي في المدينتين بما يتلاءم مع واقع مجتمع المعرفة، والاهتمام بمجال إصلاح وتحديث المناهج الدراسية.

وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالتجارب العالمية المختلفة في مجال إصلاح وتطوير التعليم الثانوي.

التعليق على الدراسات السابقة:

- تميزت الدراسات السابقة بالحدثة، وركزت على الجوانب النظرية والتطبيقية، وتميزت بالتركيز على القضايا والتحديات التي تفرضها متطلبات التحولات التربوية لدى المعلمين والمدراء في المدارس التعليمية الخاصة، مما يساعد في الوصول إلى نتائج موضوعية وعلمية.
- الدراسات السابقة لم تكن من دولة واحدة أو منطقة جغرافية واحدة، بل كانت من مناطق ودول مختلفة، واختصت بدراسة متطلبات التحولات التربوية عند المدراء والمعلمين في الوطن العربي.
- استخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي معتمداً على أدوات الدراسة الاستبانة أو المقابلة.

- هناك شبه اتفاق بين الدراسات السابقة على أن هذا العصر وهو عصر التحديات الناتجة عن مجتمع المعرفة الذي زاد من تحديات متطلبات التحولات التربوية، وأصبح من الضروري على متطلبات التحديات التربوية أن تواجه مجتمع المعرفة والمعلومات من خلال إعداد المعلمين والمدراء بكفاءة.
- يوجد شبه اتفاق بين الدراسات السابقة على أن متطلبات التحولات التربوية تتغير وتختلف عند المعلمين والمدراء بحسب طبيعة أدوارهم ومدى ملائمتهم للتطورات والمتغير.

المنهجية والنتائج

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لدراسة العلاقة بين متغيرات الدراسة لملاءمته لموضوع وأهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومعلمي مدارس التعليم الخاص في قطاع غزة والبالغ عددهم (744) فرداً منهم 102 مديراً ومديرة و642 معلم ومعلمة، وذلك وفقاً للبيانات التي حصل عليها الباحث من وزارة التربية والتعليم في غزة في العام الدراسي 2016م، ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة على المناطق التعليمية في قطاع غزة.

جدول (1): توزيع أفراد مجتمع الدراسة على المناطق التعليمية في قطاع غزة

المعلمون		المدراء والمدراء المساعدون		عدد المدارس في كل منطقة تعليمية	المنطقة التعليمية
إناث	ذكور	إناث	ذكور		
25	59	4	10	7	منطقة شمال غزة التعليمية
44	176	8	28	18	منطقة غرب غزة التعليمية
29	69	5	11	8	منطقة شرق غزة التعليمية
17	55	2	10	6	منطقة الوسطى التعليمية
30	63	5	9	7	منطقة خانينونس التعليمية
12	19	0	4	2	منطقة شرق خانينونس التعليمية
14	30	1	5	3	منطقة رفح التعليمية
171	471	25	77	51	المجموع

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من جزئين هما:

أ- العينة الاستطلاعية:

تكونت العينة الاستطلاعية من (50) مديراً ومعلماً من المجتمع الأصلي، منهم 10 مدراء و40 معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدمت درجات هذه العينة للتحقق من الصدق والثبات لاستبانة الدراسة.

ب- عينة الدراسة النهائية:

تم اختيار حجم عينة مقدارها 190 فرداً (26 مدير ومديرة و164 معلم ومعلمة) من المجتمع الأصلي بعد استثناء 50 شخصاً تم استخدامهم في العينة الاستطلاعية، وقد اختيرت العينة بطريقة عشوائية طبقية، ويوضح الجدولان (2) و(3) توزيع أفراد عينة الدراسة على مناطقهم التعليمية حسب متغيري الجنس وسنوات الخبرة.

جدول (2): توزيع أفراد عينة الدراسة على مناطقهم التعليمية حسب متغير الجنس

المنطقة التعليمية	عدد المدارس في كل منطقة تعليمية	المدراء		المعلمون	
		ذكور	إناث	ذكور	إناث
منطقة شمال غزة التعليمية	7	2	1	15	7
منطقة غرب غزة التعليمية	18	7	2	45	11
منطقة شرق غزة التعليمية	8	3	1	17	6
منطقة الوسطى التعليمية	6	2	1	14	4
منطقة خانينونس التعليمية	7	2	2	16	8
منطقة شرق خانينونس التعليمية	2	1	0	5	4
منطقة رفح التعليمية	3	2	0	8	4
المجموع	51	19	7	120	44

جدول (3): توزيع أفراد عينة الدراسة على مناطقهم التعليمية حسب متغير سنوات الخبرة

المنطقة التعليمية	سنوات الخبرة			
	أقل من 7 سنوات	من 7 - 14 سنة	من 14 - 21 سنة	أكثر من 21 سنة
منطقة شمال غزة التعليمية	16	4	3	2
منطقة غرب غزة التعليمية	34	17	9	5
منطقة شرق غزة التعليمية	19	4	3	1
منطقة الوسطى التعليمية	16	3	0	2
منطقة خانينونس التعليمية	22	3	1	2
منطقة شرق خانينونس التعليمية	6	2	1	1
منطقة رفح التعليمية	7	4	1	2
المجموع	120	37	18	15

أداة الدراسة الميدانية:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة تم تطبيقها على عينة الدراسة، وتم صياغة المفردات الخاصة بكل بُعد بلغة بسيطة بعيدة عن التعقيد، فكانت المفردات محددة وقصيرة، وتم تصحيح الاستبانة بحيث تقابل بدائل الإجابة (موافق، محايد، غير موافق) الدرجات (3، 2، 1) وذلك حسب مقياس ليكرت الثلاثي.

الإجراءات:

بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة، تم التحقق من خصائصها السيكمترية (صدق وثبات الاستبانة):

1- الصدق:

أ. صدق المحكمين:

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من أساتذة التربية والقياس والتقويم في كل من فلسطين وجمهورية مصر العربية للحكم على صدق الأداة ومدى مناسبة الأبعاد للتعريف الإجرائي للمتغيرات ومدى ملائمة المفردات للأبعاد، حيث تم الإبقاء على جميع المفردات التي حظيت بنسبة موافقة تفوق الـ 80% بين الأساتذة المحكمين، وتم حذف كل مفردة خارج اتفاقهم، حيث وصلت عدد المفردات في صورة الاستبانة النهائية إلى (70) مفردة موزعة على خمسة أبعاد، بواقع (14) مفردة لكل بعد.

ب . صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي للعينة الاستطلاعية باستخدام معامل الارتباط لقياس العلاقة بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة كما هو موضح في جدول (4).

جدول (4): حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة

الدرجة الكلية	البعد الديمقراطي	البعد التقني	البعد الأمني المدرسي	البعد الابتكاري	البعد المعرفي	البعد
					-	البعد المعرفي
				-	**0.132	البعد الابتكاري
			-	**0.323	**0.181	البعد الأمني المدرسي
		-	**0.254	**0.190	**0.185	البعد التقني
	-	**0.165	**0.612	**0.132	**0.351	البعد الديمقراطي
-	**0.121	**0.66	**0.449	**0.610	**0.451	الدرجة الكلية

** $\alpha=0.01$ * $\alpha=0.05$

يتضح من جدول (4) أن معاملات الارتباط في معظمها لجميع المفردات والأبعاد دالة عند مستوى دلالة $\alpha = 0.01$ ، و $\alpha = 0.05$ ، مما يعني أن الاستبانة صادقة وتفي بمتطلبات الدراسة ويمكن تطبيقها على عينة الدراسة.

2- الثبات:

أ. معامل ألفا كرونباخ: معامل ألفا الذي اقترحه كرونباخ يمثل مدى ارتباط المفردات مع بعضها البعض داخل الإستبانة، وكذلك ارتباط كل مفردة مع الإستبانة ككل، وجدول (5) يوضح معاملات ألفا كرونباخ لثبات الاستبانة.

جدول (5): يوضح معاملات ألفا كرونباخ لثبات الاستبانة

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ
البعد المعرفي	0.774
البعد الابتكاري	0.785
البعد الأمني المدرسي	0.709
البعد التقني	0.701
البعد الديمقراطي	0.721
الدرجة الكلية	0.794

يتبين من خلال قيم الصدق والثبات لأبعاد ومفردات الاستبانة أنها دالة عند مستوى دلالة $\alpha = 0.01$ و $\alpha = 0.05$ مما يعني أن الاستبانة تتمتع بصدق وثبات يجعلانها صالحة للتطبيق على عينة الدراسة.

الأساليب الإحصائية

تم التحليل الإحصائي في ضوء الأساليب الإحصائية التالية بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS.

- (1) الاتساق الداخلي.
- (2) معامل ألفا كرونباخ.
- (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للإحصاء الوصفي.
- (4) معامل ارتباط بيرسون.
- (5) معامل الانحدار المتعدد.

وتم استعراض النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، وذلك بعد التحقق من فرض الدراسة والذي ينص على أنه: "للمنطقة التعليمية (غزة، الوسطى، الجنوب) إسهام نسبي وتنبؤ تفسيري في التحولات التربوية كمدخل لتحقيق مجتمع المعرفة في مدارس التعليم الخاص"، حيث تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد لمعرفة إسهام وتنبؤ المنطقة التعليمية (غزة، الوسطى، الجنوب) بالتحولات التربوية كمدخل لتحقيق مجتمع المعرفة في مدارس التعليم الخاص، حيث درس الإسهام النسبي والتنبؤ التفسيري للمناطق التعليمية لكل من البعد المعرفي والبعد الابتكاري والبعد الأمني المدرسي والبعد التقني والبعد الديمقراطي للتحولات التربوية كمدخل لتحقيق مجتمع المعرفة في مدارس التعليم الخاص.

أ- الإسهام النسبي والتنبؤ التفسيري للمناطق التعليمية (غزة، الوسطى، الجنوب) للبعد المعرفي.

وباستخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد كانت قيمة معامل التحديد R^2 هي (0.734) مما يعني بأن المتغيرات المستقلة وهي المناطق التعليمية (غزة، الوسطى والجنوب) استطاعت أن تساهم بـ (73.4%) في التحول التربوي للبعد المعرفي كأحد أبعاد التحولات التربوية في مجتمع المعرفة، ومن تحليل الانحدار المتعدد نحصل على قيمة "ف" كما في جدول (6).

جدول (6): قيمة "ف" الناتجة عن تحليل الانحدار المتعدد للبعد المعرفي

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدالة
الانحدار	11416.4	9	1268.4	14.1	0.000
البواقي	73828.747	590	125.133		
المجموع	85245.173	599			

$$0.05 = \alpha \quad 0.01 = \alpha$$

من الجدول (6) تم الحصول على قيمة (ف) المحسوبة وهي 14.1 ودلالة مقدارها 0.000، وهذا يدل على أن نموذج الانحدار دال إحصائياً، حيث مستوى الدلالة أقل من 0.01، وهذا يعني قبول معادلة الانحدار، وصلاحياتها لأغراض التنبؤ، كذلك نحصل على معاملات الانحدار اللا معيارية والمعيارية كما في جدول (7).

جدول (7): معاملات الانحدار اللا معيارية والمعيارية للبعد المعرفي

النموذج	معامل الانحدار اللا معيارية B	خطأ الانحراف المعياري	معاملات الانحدار المعيارية Beta	قيمة t	الدالة
الثابت	56.358	5.253		**10.881	0.000
منطقة غزة التعليمية	0.807	0.088	0.344	**7.246	0.013
منطقة الوسطى التعليمية	0.608	0.090	0.244	**5.227	0.020
منطقة الجنوب التعليمية	0.152	0.092	0.126	**2.569	0.010

(*) دالة عند مستوى دلالة 0.05، حيث قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تساوي 1.96

(**) عند مستوى دلالة 0.01، حيث قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) تساوي 2.58

من جدول (7) نحصل على قيمة معاملات الانحدار اللا معيارية "B"، ومعامل الانحدار المعيارية "Beta" والدلالة الإحصائية وقيم t للمناطق التعليمية في البعد المعرفي، ومن الجدول (7) كذلك نستنتج أن للمناطق التعليمية تأثير دال إحصائياً في البعد المعرفي، حيث مستوى دلالاتها أقل من 0.05.

وكان لمنطقة غزة التعليمية التأثير الأكبر على البعد المعرفي، يليها المنطقة الوسطى ثم المنطقة الجنوبية، وهذا يرجع برأي (حماد والقطراوي) إلى المستوى المعيشي والاقتصادي الجيد الذي يتمتع به طلاب منطقة غزة التعليمية مما ينعكس على دخل المدارس الخاصة والذي بدوره يزيد من اهتمام المدرسة بالعملية المعرفية برمتها، كذلك فإن توفر المؤسسات التعليمية والمراكز التدريبية في مدينة غزة يزيد من معارف الإنسان واتساع مدى إدراكه مما ينعكس إيجاباً على الجانب المعرفي له.

ب- الاسهام النسبي والتنبؤ التفسيري للمناطق التعليمية (غزة، الوسطى، الجنوب) في البعد الابتكاري.

وباستخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد كانت قيمة معامل التحديد R^2 (0.537)، مما يعني بأن المناطق التعليمية (غزة، الوسطى، الجنوب) استطاعت أن تساهم بـ (53.7%) في التحول التربوي للبعد الابتكاري، ومن تحليل الانحدار المتعدد نحصل على قيمة "ف" كما في جدول (8).

جدول (8): قيمة "ف" الناتجة من تحليل الانحدار المتعدد للبعد الابتكاري

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدالة
الانحدار	11083.228	9	1231.470	11.389	0.000
البواقي	70071.237	590	118.765		
المجموع	81154.465	599			

$$0.01 = \alpha$$

$$0.05 = \alpha$$

من جدول (8) تم الحصول على قيمة (ف) المحسوبة وهي 11.389 ودلالة مقدارها 0.000، وهذا يدل على أن نموذج الانحدار دال، حيث مستوى الدلالة أقل من 0.01، وهذا يعني قبول معادلة الانحدار، وصلاحياتها لأغراض التنبؤ، كذلك تم الحصول على معاملات الانحدار اللا معيارية والمعيارية للبعد الابتكاري كما في جدول (9).

جدول (9): معاملات الانحدار اللا معيارية والمعيارية للبعد الابتكاري

النموذج	معامل الانحدار اللا معيارية B	خطأ الانحراف المعياري	معاملات الانحدار المعيارية Beta	قيمة t	الدالة
الثابت	54.569	5.046		**10.814	0.000
منطقة غزة التعليمية	0.104	0.084	0.048	**5.243	0.014
منطقة الوسطى التعليمية	0.105	0.086	0.049	**6.219	0.003
منطقة الجنوب التعليمية	0.048	0.088	0.022	**4.080	0.048

(*) دالة عند مستوى دلالة 0.05، حيث قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تساوي 1.96

(**) عند مستوى دلالة 0.01، حيث قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) تساوي 2.58

من جدول (9) نحصل على قيمة معاملات الانحدار اللا معيارية "B"، ومعامل الانحدار المعيارية "Beta" والدلالة الإحصائية وقيم t للمناطق التعليمية في البعد الابتكاري، ونستنتج أن للمناطق التعليمية تأثير دال إحصائياً في البعد الابتكاري، حيث مستوى دلالاتها أقل من 0.05، ويتضح أن منطقة الوسطى التعليمية لها التأثير الأكبر على البعد الابتكاري، يليها منطقة غزة التعليمية وأخيراً منطقة الجنوب التعليمية.

ويعزو (حماد والقطراوي) هذه النتيجة إلى الاستقرار النسبي التي تتمتع به المنطقة الوسطى من حيث الوضع الاقتصادي والاجتماعي الملحوظ نسبة لباقي مناطق قطاع غزة مما يعكس إيجاباً على تفكير الطلاب الابتكاري وعلى تركيزهم في استثمار قدراتهم الابتكارية والإبداعية.

ج- الاسهام النسبي والتنبؤ التفسيري للمناطق التعليمية (غزة، الوسطى، الجنوب) في البعد الأمني المدرسي.

وباستخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد كانت قيمة معامل التحديد R^2 يساوي (0.333) مما يعني بأن المناطق التعليمية (غزة، الوسطى، الجنوب) استطاعت أن تساهم بـ (33.3%) في التحول التربوي للبعد الأمني المدرسي، ومن تحليل الانحدار المتعدد نحصل على قيمة "ف" كما في جدول (10).

جدول (10): قيمة "ف" الناتجة من تحليل الانحدار المتعدد للبعد الأمني المدرسي

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدالة
الانحدار	10643.912	9	1182.657	9.191	0.000
البواقي	75920.807	590	128.679		
المجموع	86564.718	599			

$$0.01 = \alpha \quad 0.05 = \alpha$$

من جدول (10) تم الحصول على قيمة (ف) المحسوبة وهي 9.191 ودلالة مقدارها 0.000، وهذا يدل على أن نموذج الانحدار دال احصائياً، حيث مستوى الدلالة أقل من 0.01، وهذا يعني قبول معادلة الانحدار، وصلاحيته لأغراض التنبؤ، كذلك تم الحصول على معاملات الانحدار اللا معيارية والمعيارية كما في (11).

جدول (11): معاملات الانحدار اللا معيارية والمعيارية للبعد الأمني المدرسي

النموذج	معامل الانحدار اللا معيارية B	خطأ الانحراف المعياري	معاملات الانحدار المعيارية Beta	قيمة t	الدالة
الثابت	55.817	5.253		**10.627	0.000
منطقة غزة التعليمية	0.098	0.088	0.044	**7.123	0.012
منطقة الوسطى التعليمية	0.097	0.090	0.044	**6.088	0.037
منطقة الجنوب التعليمية	0.060	0.092	0.026	**4.652	0.045

(*) دالة عند مستوى دلالة 0.05، حيث قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تساوي 1.96

(**) عند مستوى دلالة 0.01، حيث قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) تساوي 2.58

من جدول (11) نحصل على قيمة معاملات الانحدار اللا معيارية "B"، ومعامل الانحدار المعياري "Beta" والدلالة الإحصائية وقيم t للمناطق التعليمية في البعد الأمني المدرسي، ونستنتج أن للمناطق التعليمية تأثير دال إحصائياً في البعد الأمني المدرسي، حيث مستوى دلالاتها أقل من 0.05، وكانت لمنطقة غزة التعليمية التأثير الأكبر في البعد الأمني المدرسي يليها منطقة الوسطى التعليمية ثم أخيراً منطقة الجنوب التعليمية، ويعزو (حماد والقطراوي) هذه النتيجة لمتنوع منطقة غزة بثقافة أمنية عالية منتشرة بين الناس، حيث أن منطقة غزة بها أكبر تجمع للمؤسسات الدولية وهي بمثابة العاصمة لقطاع غزة مما يزيد من الحالة الأمنية المتبعة وهذا يعكس بدوره زيادة الوعي الأمني لدى الأشخاص في هذه المنطقة.

د- الاسهام النسبي والتنبؤ التفسيري للمناطق التعليمية (غزة، الوسطى، الجنوب) في البعد التقني.

وباستخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد كانت قيمة معامل التحديد R^2 تساوي (0.237)، مما يعني بأن المناطق التعليمية (غزة، الوسطى، الجنوب) استطاعت أن تساهم بـ (23.7%) في التحول التربوي للبعد التقني، ومن تحليل الانحدار المتعدد نحصل على قيمة "ف" كما في جدول (12).

جدول (12): قيمة "ف" الناتجة من تحليل الانحدار المتعدد للبعد التقني

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدالة
الانحدار	31083.228	11	1231.470	13.399	0.000
البواقي	60071.237	740	118.765		
المجموع	91154.465	561			

$$0.05 = \alpha \quad 0.05 = \alpha$$

من جدول (11) تم الحصول على قيمة (ف) المحسوبة وهي 13.399 ودلالة مقدارها 0.000، وهذا يدل على أن نموذج الانحدار دال، حيث مستوى الدلالة أقل من 0.01، وهذا يعني قبول معادلة الانحدار، وصلاحيته لأغراض التنبؤ، وكذلك تم الحصول على معاملات الانحدار اللا معيارية والمعيارية كما في جدول (13).

جدول (13): معاملات الانحدار اللا معيارية والمعيارية للبعد التقني

النموذج	معامل الانحدار اللا معيارية B	خطأ الانحراف المعياري	معاملات الانحدار المعيارية Beta	قيمة t	الدلالة
الثابت	54.569	5.046		15.814**	0.000
منطقة غزة التعليمية	0.104	0.084	0.048	9.113**	0.012
منطقة الوسطى التعليمية	0.105	0.086	0.049	7.208**	0.033
منطقة الجنوب التعليمية	0.048	0.088	0.022	5.061**	0.018

(*) دالة عند مستوى دلالة 0.05، حيث قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تساوي 1.96

(**) عند مستوى دلالة 0.01، حيث قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) تساوي 2.58

من جدول (13) نحصل على قيمة معاملات الانحدار اللا معيارية "B"، ومعامل الانحدار المعياري "Beta" والدلالة الإحصائية وقيم t للمناطق التعليمية (غزة، الوسطى، الجنوب) في البعد التقني، ومن الجدول نستنتج أن للمناطق التعليمية تأثير دال إحصائياً في البعد التقني، حيث مستوى دلالاتها أقل من 0.05. ويتضح من جدول (13) أن منطقة غزة التعليمية لها التأثير الأكبر على البعد التقني، يليها منطقة الوسطى التعليمية وأخيراً منطقة الجنوب التعليمية، ويعزو (حماد والقطراوي) أيضاً هذه النتيجة بتفوق منطقة غزة التعليمية عن مثيلاتها من المناطق لتقدمها الاقتصادي وإرثها التقني منذ بداياته مما ترك أثراً متقدماً على عملية التحول التربوي لتكون متقدمة عن مثيلاتها في المناطق الأخرى.

هـ- الاسهام النسبي والتنبؤ التفسيري للمناطق التعليمية (غزة، الوسطى، الجنوب) في البعد الديمقراطي.

وباستخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد كانت قيمة معامل التحديد R^2 (0.183) مما يعني بأن المناطق التعليمية (غزة، الوسطى، الجنوب) استطاعت أن تسهم بـ (18.3%) للبعد الديمقراطي في التحول التربوي، ومن تحليل الانحدار المتعدد نحصل على قيمة "ف" كما في جدول (14).

جدول (14): قيمة "ف" الناتجة من تحليل الانحدار المتعدد للبعد الديمقراطي

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة
الانحدار	10643.912	9	1182.657	11.101	0.000
البواقي	75920.807	590	128.679		
المجموع	86564.718	599			

$$0.01 = \alpha \quad 0.05 = \alpha$$

من جدول (14) تم الحصول على قيمة (ف) المحسوبة وهي 11.101 ودلالة مقدارها 0.000، وهذا يدل على أن نموذج الانحدار دال احصائياً، حيث مستوى الدلالة أقل من 0.01، وهذا يعني قبول معادلة الانحدار، وصلاحيته لأغراض التنبؤ، كذلك تم الحصول على معاملات الانحدار اللا معيارية والمعيارية كما في جدول (15).

جدول (15): معاملات الانحدار اللا معيارية والمعيارية للبعد الديمقراطي

النموذج	معامل الانحدار اللا معيارية B	خطأ الانحراف المعياري	معاملات الانحدار المعيارية Beta	قيمة t	الدلالة
الثابت	55.817	5.253		14.627**	0.000
منطقة غزة التعليمية	0.098	0.088	0.044	6.153**	0.010
منطقة الوسطى التعليمية	0.097	0.090	0.044	4.065**	0.017
منطقة الجنوب التعليمية	0.060	0.092	0.026	6.651**	0.025

(*) دالة عند مستوى دلالة 0.05، حيث قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تساوي 1.96

(**) عند مستوى دلالة 0.01، حيث قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) تساوي 2.58

من جدول (15) نحصل على قيمة معاملات الانحدار اللا معيارية "B"، ومعامل الانحدار المعياري "Beta" والدلالة الإحصائية وقيم t للمناطق التعليمية في البعد الديمقراطي، ونستنتج أن للمناطق التعليمية تأثير دال إحصائياً في البعد الديمقراطي، حيث مستوى دلالاتها أقل من 0.05، وكانت لمنطقة الجنوب التعليمية التأثير الأكبر في البعد الديمقراطي يليها منطقة غزة التعليمية ثم أخيراً منطقة الوسطى التعليمية، ويعزو (حماد والقطراوي) هذه النتيجة لدخول مدارس التعليم الخاص مجدداً لمنطقة الجنوب وهذا يكفي لأن تثبت هذه المدارس مدى حرصها على ديمقراطية العملية التربوية التعليمية للطلاب حتى تستقطب المزيد منهم.

خلاصة النتائج:

خلص "حماد والقطراوي" إلى منهجية الدراسة المستخدمة، حيث أن الدراسة تتبع المنهج الوصفي التحليلي، كذلك التعرف على مجتمع الدراسة الذي يتكون من مديري ومعلمي مدارس التعليم الخاص في قطاع غزة، ثم تطرق الفصل لخطوات إجرائية لكيفية إعداد أداة جمع البيانات عبر استبيان يتكون من ثمانين مفردة تم عرضه على نخبة من أساتذة التربية والقياس والتقويم، وتبين أن إعداد المقياس سبقه إطلاع مستفيض على الاطارات النظرية لمتغيرات الدراسة وكذلك الدراسات السابقة وكذلك عبر أسئلة مفتوحة تم توجيهها إلى السادة مجتمع الدراسة من مدراء ومعلمين في مدارس التعليم الخاص، ثم تطرق (حماد والقطراوي) آخر المطاف إلى الأساليب الإحصائية التي استُخدمت في المعالجة الإحصائية للحصول على صدق وثبات أداة الدراسة والإجابة على أسئلة الدراسة الإحصائية، وتم التوصل إلى:

1- المتغيرات المستقلة وهي المناطق التعليمية (غزة، الوسطى والجنوب) استطاعت أن تسهم بـ (73.4%) في التحول التربوي للبعد المعرفي كأحد أبعاد التحولات التربوية في مجتمع المعرفة، وكان لمنطقة غزة التعليمية التأثير الأكبر على البعد المعرفي، يليها المنطقة الوسطى ثم المنطقة الجنوبية.

2- المناطق التعليمية (غزة، الوسطى، الجنوب) استطاعت أن تسهم بـ (53.7%) في التحول التربوي للبعد الابتكاري، وكان للمنطقة الوسطى التعليمية لها التأثير الأكبر على البعد الابتكاري، يليها منطقة غزة التعليمية وأخيراً منطقة الجنوب التعليمية.

3- المناطق التعليمية (غزة، الوسطى، الجنوب) استطاعت أن تسهم بـ (33.3%) في التحول التربوي للبعد الأمني المدرسي، وكانت لمنطقة غزة التعليمية التأثير الأكبر في البعد الأمني المدرسي يليها منطقة الوسطى التعليمية ثم أخيراً منطقة الجنوب التعليمية

4- المناطق التعليمية (غزة، الوسطى، الجنوب) استطاعت أن تسهم بـ (23.7%) في التحول التربوي للبعد التقني، وأن منطقة غزة التعليمية لها التأثير الأكبر على البعد التقني، يليها منطقة الوسطى التعليمية وأخيراً منطقة الجنوب التعليمية.

5- المناطق التعليمية (غزة، الوسطى، الجنوب) استطاعت أن تسهم بـ (18.3%) للبعد الديمقراطي في التحول التربوية، وكان لمنطقة الجنوب التعليمية التأثير الأكبر في البعد الديمقراطي يليها منطقة غزة التعليمية ثم أخيراً منطقة الوسطى التعليمية.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإن (حمّاد والقطراوي) يوصيان بالتالي:

- تفعيل دور المعلم والمدير في مدارس التعليم الخاص بشكل أكبر في عمليات التحول التربوي لتحقيق مجتمع المعرفة.
- أن تحذو مدارس التعليم العام حذو مدارس التعليم الخاص في عمليات التحول المعرفي لتتطوّل نحو تحقيق مجتمع المعرفة.
- إتاحة الفرصة لتبادل الخبرات بين مدارس التعليم الخاص ومدارس التعليم العام في مجال التحولات التربوية لتحقيق مجتمع المعرفة.
- تجنب الروتين والعمل الكلاسيكي والاتجاه نحو التطور والحدّثة في مجال التحولات التربوية لتحقيق مجتمع المعرفة.
- إشاعة روح الابتكار وحب المعرفة وتنوع الاتجاهات الفكرية في التحولات التربوية لتحقيق مجتمع المعرفة.
- الاتصال والتواصل الجيد مع مؤسسات الدولة ومؤسسات المجتمع المدني من أجل الحصول على الدعم الكافي لدعم عملية التحولات التربوية لتحقيق مجتمع المعرفة.
- تفعيل دور المؤسسات الدولية التربوية في عمليات التحولات التربوية للاستفادة من خبراتها الدولية في هذا المجال.

المقترحات

يقترح (حمّاد والقطراوي) العديد من الدراسات التي يمكن أن تسهم في تحقيق التحول التربوي في ظل مجتمع المعرفة

مثل:

- واقع التحولات التربوية في مدارس التعليم العام في فلسطين في ضوء اقتصاد المعرفة.
- إسهام المؤسسات المالية العاملة في فلسطين في دعم التحولات التربوية في فلسطين.
- المقارنة بين واقع التحولات التربوية بين مدارس وكالة الغوث الدولية ومدارس وزارة التربية والتعليم في فلسطين في تحقيق مجتمع المعرفة.
- مدى إسهام المؤسسات التعليمية الدولية في دعم التحولات التربوية التي تهدف لتحقيق مجتمع المعرفة.
- تقبل أفراد المجتمع المحلي لواقع التحولات التربوية في مؤسسات التعليم العام في فلسطين لتحقيق مجتمع المعرفة.
- دور المدرس في إحداث التحول التربوي في مدارس وكالة الغوث الدولية لتحقيق مجتمع المعرفة.

المراجع:

1. إبراهيم، هبة إبراهيم جودة (2012) "تصوير إعداد أخصائي الإعلام التربوي بمصر في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
2. أبو الحسن، مشيرة سمير (2014)، "فلسفة الأنشطة المدرسية ومتطلباتها التربوية في مدارس التعليم الأساسي في محافظة سوهاج "دراسة ميدانية"، رسالة ماجستير في التربية، أصول التربية، المجلة التربوية، كلية التربية بسوهاج، مجلة علمية محكمة، العدد الخامس والثلاثون، 338-343.
3. أبو المجد، مها عبد الله السيد (2014)، "التخطيط لمدرسة المستقبل بمصر في ضوء تحديات مجتمع المعرفة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، أصول التربية، جامعة بنها، 2-5.
4. الإدارة العامة للتخطيط التربوي (2004)، "إحصائيات عن التعليم العام في محافظات غزة"، وزارة التربية والتعليم العالي، 7.
5. التركماني، عبد الله (2011)، مجتمع المعرفة وأبعاده في الوطن العربي نقلاً عن نهلة عبد القادر قيطة دور الجامعات الفلسطينية في بناء مجتمع المعرفة وسبل تفعيله، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة.

6. حبيب، مجدي عبد الكريم (2009)، "مجتمع المعرفة والإبداع في القرن الحادي والعشرين"، القاهرة، دار الفكر العربي.
7. رابح، الصادق (2007)، "مجتمع المعلومات، في البحث عن فعالية معرفية للمفهوم، عالم الفكر، العدد1، المجلد36، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، سبتمبر، 7-8.
8. الرشدي، شيخة بنت ثاري (2007)، "المتطلبات التربوية المصاحبة للتجربة السعودية في تعليم اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية كما تراها المعلمات في مدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، 1-5.
9. زاهر، ضياء الدين (2007)، التكنولوجيا الرقمية وتأثيرها في تجديد النظم التعليمية، مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية.
10. الزميتي، أحمد فاروق علي (2012)، "تحديث التعليم الثانوي العام في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة دراسة مستقبلية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم أصول التربية، كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس.
11. سعيد، منال موسى، وعبدالله مجدي عبدالرحمن (2013)، "بعض متطلبات التحولات التربوية لكليات في ضوء تحديات اقتصاد المعرفة"، المجلة العلمية، العدد العاشر، الجزء الثاني، كلية التربية بالوادي الجديد، اسيوط، مايو.
12. سويلم، أميرة حمدي حامد (200)، "تطوير إدارة المدرسة الثانوية العامة في مصر في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، 73.
13. شعبان، منال أحمد حسن، "المتطلبات التربوية لتطبيق نظام شراكة القطاعين العام والخاص في بناء مدارس التعليم العام"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر، 7-8.
14. صبحي، أميرة حسن أحمد (2011)، "تفعيل دور التعليم الثانوي العام في تلبية متطلبات مجتمع المعرفة في جمهورية مصر العربية"(دراسة استشرافية)، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، قسم أصول التربية، جامعة حلوان، 2011.
15. عابدين، محمد (2001)، "الإدارة المدرسية الحديثة"، عمان، الشروق للنشر والتوزيع، 208.
16. عبد القادر، أمل حسين (2013)، "جودة التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي، المجلة العربية للدراسات التربوية"، عدد 2، السعودية، 67.
17. عبد الهادي، محمد فتحي (2008)، مجتمع المعلومات بين النظرية والتطبيق، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
18. عطية، شيماء السيد محمد (2011)، "دراسة تقويمية لبعض مشروعات تطوير كليات التربية في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم أصول التربية، جامعة الزقازيق.
19. علام، منال محمد السيد (2011)، "المتطلبات التربوية لتطبيق نظام التقويم الشامل في المرحلة الابتدائية" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر.
20. غنم، سينتيا (2005)، "تحديات التربية في مجتمع المعلومات"، منشورات منظمة اليونسكو للقيمة العالمية حول مجتمع المعلومات، باريس، اليونسكو، 18.
21. فوراي وأودومينيك (2002)، "مقدمة في اقتصاد مجتمع المعرفة"، المجلة التربوية للعلوم الاجتماعية، العدد 171، 15.
22. القرني، علي حسن (2009)، "متطلبات التحول التربوي في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تحديات اقتصاد المعرفة"، رسالة دكتوراه، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
23. محمد، حاتم عماد (2008)، "المكتبات الرقمية والأسس النظرية والتطبيقات العلمية"، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
24. منظمة اليونسكو (2005)، التقرير العالمي لمنظمة اليونسكو، من مجتمع المعلومات إلى مجتمع المعرفة، مطبوعات اليونسكو، منظمة اليونسكو، الأمم المتحدة، فرنسا.

25. نصار علي عبد الرعوف محمد (2014)، "تفعيل مقومات البحث التربوي على ضوء متطلبات مجتمع المعرفة" رؤية مستقبلية"، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد86، الجزء الأول، يناير، 14.
26. وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ، www.moe.gov.eg.
27. Brigitte, Holm Sorensen & et al., (200), "Children's Informal Learning in the Context of Schools of the Knowledge Society, Education and Information Technologies (The Official Journal of the TFTP Technical Committee on Education), Volume 12,Number 1,Australia, March.
28. Chenq Kai Ming & Yip Hak Kwong (2006), "Facing the Knowledge Sociality – Reforming secondary Education in Hong Kong and shanghai, Education Working paper Series Number 5, U.S.A (Washington), Education A advisory service, Would bank, October.
29. United Nations Educational, Scientific and Cultural organization "UNESCO", (2009), Education for All Global Monitoring Report, (Overcoming Inequality – Why Governance Matters), Paris, UNESCO publishing,24.
30. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO): UNESCO World Report 2005 (Towards Knowledge Societies), Op.Cit, p17.

الانحياز اللوني (مركز السود وتهميش البيض) في رسائل الجاحظ (ت255هـ)

أ.د. عباس محمد رضا البياتي

الباحث. مثنى حسن عبود الخفاجي

كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة بابل

Aligned chromatography (concentrated blacks and whites marginalization) in messages bigeye (T. 255 e)

Prof.Dr. Abbas Mohammad Reza al-Bayati

Muthana Hassan Abboud al-Khafaji

College of Education and Human Sciences\ University of Babylon

jajaali195@yahoo.com

ABSTRACT

This paper tries to shed light on its President of the topics that runs the cultural criticism and is aligned chromatography, taking the board bigeye of issuance of his communications anatomical material to detect the fingerprints of this Almgol cultural pattern in Arab culture structure since ancient times, and summed up the central idea, which is struggling search for provable and indigenization that bigeye may Nasr black sweat on the white race, and labored for the sake of opposing cultural pattern-based and work to undermine him and beat him and Thishamh fully, and sought to overthrow the equation rooted in the Arab and Islamic civilization since ancient times, from the White concentrated black and marginalization of the black concentrated White and the marginalization of the starting point in that of individual consciousness and memory and self-responsive to Onsagahma and strength and thus the bigeye one of the first intellectuals in the Arab civilization who Zaweloa kind of been a conscious or unconscious cultural criticism, via smart attempt aimed at destabilizing the general situation and resolving the equation list and undermine the firm cultural pattern in Arab culture, which extremism in the suppression of the black race and the contempt and Ghali in Tsaad white race and veneration for him.

الملخص

يحاول هذا البحث أن يسلط الضوء على موضوع رئيسة من الموضوعات التي يشغل عليها النقد الثقافي وهي الانحياز اللوني، متخذاً من متن الجاحظ المتمثل برسائله مادة تشريحية لاكتشاف بصمات هذا النسق الثقافي المتغول في بنية الثقافة العربية منذ القدم، وتتخلص الفكرة المحورية التي يجاهد البحث في سبيل اثباتها وتوطئتها بأن الجاحظ قد نصر العرق الأسود على العرق الأبيض، وجاهد في سبيل معارضة النسق الثقافي القائم وعمل على تقويضه وضربه وتهشيمه بشكل تام، وسعى لقلب المعادلة المتجذرة في الحضارة العربية والإسلامية منذ القدم، من مركز الأبيض وتهميش الأسود إلى مركز الأسود وتهميش الأبيض منطلقاً في ذلك من وعيه الفردي وذاكرته الذاتية ومستحياً لأنساقهما وقوتهما وبذلك يكون الجاحظ من أوائل المثقفين في الحضارة العربية الذين زالوا نوعاً من النقد الثقافي بصورة واعية أو غير واعية، عبر محاولته الذكية الهادفة إلى زعزعة الأوضاع العامة وحلحلة المعادلة القائمة وتقويض النسق الثقافي الراسخ في الثقافة العربية، الذي تطرف في قمع العرق الأسود والازدراء به وغالي في تسييد العرق الأبيض والتعظيم له.

الكلمات المفتاحية: (النقد الثقافي، النسق الثقافي، الانحياز اللوني، رسائل الجاحظ، التمايز العرقي، القهر الاجتماعي).

احتل السود منزلة هابطة وشغلوا مرتبة منحطة وتبوأوا موقعاً مدنياً واكتسبوا قيمة سلبية في المجتمع العربي والإسلامي القديم على سبيل المجاز والحقيقة على السواء⁽¹⁾، إذ ((.. كانوا مجموعة تقع في أسفل السلم الاجتماعي ولا تصلح إلا أن تكون رقيقاً لا يحترمها العرب ولا يتقون بها وكانوا ينظرون لهم نظرة عنصرية واضحة لا لبس فيها))⁽²⁾.

ووفقاً لذلك التصور المريض المغرق في الأدلجة والممعن في التسييس والمشحون بالحمولات الثقافية المتحيزة، فقد تتمطت صورتهم في المتخيل العربي والإسلامي القديم، وما فتئت تحيل على الدونية والعبودية والعنصرية والتخلف والخبث والغباء والخسة والحق والدناءة والجهل واللؤم والسذاجة والتشوه والهمجية والشهوانية، وما انفكت تبعث على النقيض والاشمئزاز

(1) ينظر: تمثيلات الآخر — صورة السود في المتخيل العربي الوسيط: 143.

(2) الآخر في الثقافة العربية من مطلع القرن السادس حتى مطلع القرن العشرين، حسين العوادات: 195.

والانقباض والقرف والنفور والبغض، وما برحت تثير مشاعر الامتحان والاستخفاف والازدراء والاحتقار والانتقاص والاستصغار والاستضعاف والتبخيس⁽¹⁾؛ لانهم في نظرهم يختلفون عنهم جملة وتفصيلاً ليسوا بشراً بل هم اشبه بالحيوانات المتوحشة وأقرب إلى البهائم الكاسرة، الطامحة إلى الاقتنيات على الأجساد الآدمية، غير منضبطي السلوك والتصرف وعديمي الاخلاق، ومتخلفون قاصرون عن التفكير وقليلي العقل يفتقرون للثقافة وتتحكم بهم شهواتهم وملذاتهم وتسيرهم رغباتهم وغرائزهم كما هو حال البهائم والدواب، يستخفهم الطرب ويعشقون الطبل ولا يمتنعون غير المهن الحقيرة والتافهة والذليلة، ولا يزاولون غير الاعمال المنحطة والوضيعة، ولا يشتغلون إلا بالحرف الرديئة والرذيلة؛ لذلك لم يبعث الله لهم الأنبياء والرسول للهداية والإنقاذ والإخراج من الظلمات إلى الانوار⁽²⁾، ومن هنا تواترت وتعززت آليات الاستبعاد والطرده والازاحة والاجلاء واساليها، وتضافرت وتصلبت وسائل الاقصاء والتهميش والتحقير وطرائقها، واطردت واستحكمت تقنيات التهجير والنفى والنبد وفنونها للآخر الأسود عن المساهمة والاشتراك في كل ميادين الحياة ومجالاتها المتشعبة في الثقافة العربية والإسلامية القديمة⁽³⁾؛ ((وذلك بما يتناسب مع فرضيات المجتمع العربي/ الإسلامي وممارساته وأنساقه ومرجعياته التي كانت تسند المتخيل العربي عن السود وتغذيه وتمده بما يؤمن له إمكانية الاستمرار والنفوذ والتأثير))⁽⁴⁾.

لقد شكلت تلك المرجعيات مخيلاً خصباً عن العرق الأسود، مكث يتغذى من مستودع الصور النمطية التي ترسخت في المنظومة القيمية للمجتمع العربي والإسلامي وممارساتها حيال هذا الجنس المقموع، عبر ما اختزنته الذاكرة الجمعية من حروب وملاحم وصدامات مع الأسود الحبشي، وما جادت به الأنساق الثقافية العربية المتأصلة من إحالات سلبية انتقاصية ضد الأسود والسود، وفي هذا الاطار تبرز فاعلية هذا المتخيل في تنصيب الأسود بوصفه ذلك الآخر القصي المسهب في مغابرتها المضاعفة للذات العربية لوناً وعرقاً وهيئة وثقافة وديناً، والمستفيض كذلك في جهله وغبائه وبطشه وحيوانيته المتوحشة، وفي عوزه إلى من يعبر عنه ويترجم معاناته وهمومه وآسيه، ويستنطقه ويقوله ويمثله ويعرضه بصورة يتمظهر فيها على شكل مادة طيبة لمسامرات طريفة وحكايات عجيبة وأحاديث ساخرة ورحلات دائبة عبر الأراضي والبحار، وكذلك بطريقة تجعل منه جزءاً من عملية تمثيل الذات واستعراضها أمام ذاتها أولاً وأمام الآخر والعالم ثانياً⁽⁵⁾.

اشتهر بعض الأدباء القلائل من أمثال الجاحظ من بين السواد الأعظم من المثقفين العرب والمسلمين ببشاعة وجوهم وقبح منظرهم ونشاز أشكالهم، إذ ((كان قصير القامة صغير الرأس دقيق العنق صغير الأذنين أسود اللون جاحظ العينين مشوه الخلقه))⁽⁶⁾ حتى أصبح يضرب به المثل في القبح والبشاعة والدمامة والتشوه والقرف⁽⁷⁾، وهذا ليس بغريب، فالجاحظ كما ذكرنا من قبل ينحدر من مدينة البصرة التي كانت موطن السود الأول من الزوج والنبت الذين كانوا يزاولون مهناً حقيرة جداً، وينظر لهم العرب والعجم على السواء نظرة مفعمة وناضحة بالدونية والاحتقار والازدراء والعنصرية؛ لذلك كانوا يعدون مواطنين من الدرجة الأخيرة والطبقة المسحوقة في المجتمع البصري⁽⁸⁾.

وينحدر الجاحظ في سلالة وأصوله الوراثية ويتدلى في جذوره وجيناته النسيبة، إلى ((أحدى العائلات الأفريقية التي التحقت بالقبائل العربية وكانت رقيقاً في الأصل ولكنها تعربت تماماً منذ زمن طويل))⁽⁹⁾، وهذا ما تؤكد عليه بعض

(1) ينظر: المصدر نفسه: 197

(2) ينظر: المصدر نفسه: 196 — 197 وتمثيلات الآخر — صورة السود في لمخيل العربي الوسيط: 163 — 175.

(3) ينظر: صورة الآخر — العربي ناظراً ومنظوراً إليه: 243.

(4) تمثيلات الآخر — صورة السود في المتخيل العربي الوسيط: 160.

(5) ينظر: تمثيلات الآخر — صورة السود في المتخيل العربي الوسيط: 160.

(6) السخرية في أدب الجاحظ، السيد عبد الحليم محمد حسين: 31. اطلق لقب الجاحظ على ثلاثة أدباء ذائعي الصيت في الثقافة العربية وهم: أبو عثمان عمر بن بحر بن محبوب الأديب المشهور والمتكلم المعتزلي المعروف بمصنفاته الكثيرة والنفسية، والثاني أبو زيد البلخي كان يقال له جاحظ خراسان، والثالث عبد الله بن محمد بن أحمد من شيخ الباجي والصدفي توفي على رأس الخمسمائة بمكة. ينظر: نزهة الألباب في الألقاب، ابن حجر العسقلاني، تحقيق عبد العزيز محمد بن صالح السديري: 1 / 159 — 160.

(7) ينظر: نجعة الرائد وشرعة الوارد في المترادف والمتوارد، إبراهيم بن ناصف الحمصي: 1 / 9.

(8) ينظر: دراسات في الأدب العربي — العصر العباسي، محمد زغول سلام: 9.

(9) تاريخ الشعوب العربية: 85.

المصادر الأدبية والتاريخية والرجالية العربية القديمة من قبل، ولا سيما أولئك المصنفون الذين عاصروا الجاحظ أو عاشوا في العهود القريبة من العصر الذي عاش فيه، فقد كان ((.. جد الجاحظ أسود يقال له فزارة وكان جمالاً لعمر بن قلع الكناني))⁽¹⁾.

إذن فالجاحظ لم يكن عربياً قحاً ولم يمتلك نسباً خالصاً ولا أصلاً صافياً، بل كان مولى وعرويته بالولاء وليست بالنسب والسلالة، وهذا ما يدعمه التشابه الكبير والتشاكل العجيب والتماثل المذهل بين الجاحظ والجنس الأسود من حيث الشكل والهيئة؛ إذ إن من خصائص السود والزنج والمنحرفين عن الاعتدال في أقاصي الجنوب تشوه الصورة وجحوظ العينين وفطس الأنف وسعة المناخر وتهدل شفاههم واقتربها من شفة البهائم والأنعام⁽²⁾.

أما قبح الجاحظ ودمايته فهذا ما أفاضت وأسهبته به المدونة التراثية الإسلامية، فقد وصف بأنه ((كان من فضائل مشوه الخلق وإنما قيل له الجاحظ لأن عينيه كانتا جاحظتين والجحوظ النتوء وكان يقال له الحدقي لذلك))⁽³⁾، وحكى ابن خلكان على لسان الجاحظ ما نصه ((ذكرت للمتوكل لتأديب بعض ولده فلما رأي استبشع منظري فأمر لي بعشرة آلاف درهم وصرفني..))⁽⁴⁾.

وقال الجاحظ واصفاً بشاعة خلقته: ((وما أخجلني قط إلا امرأة مرت بي إلى صائغ فقالت له: اعمل مثل هذا فبقيت مبهوتاً ثم سألت الصائغ فقال: هذه امرأة أرادت أن أعمل لها صورة شيطان فقلت لا أدري كيف أصوره فأنت بك إلي لأصوره على صورتك))⁽⁵⁾.

إن الشيطان هو ذلك المخلوق الميتافيزيقي الخيالي والكائن الفنتازي الخرافي الذي مسخه الله لعصيانته وجحوده وتكبره، ودائماً ما يقترن بالعرب والخوف والخيانة والفحش والكراهية والقرف والقبح والشفاء واللعنة والشر والعصيان وإرادة السوء ببني آدم جميعاً ولا سيما الصالحين منهم، وعادة ما يحيل على التكبر والتجبر والعجرفة والعنجهية والتعالي، ولم يستطع أحد رؤيته في الدنيا ولكن كثر الحديث عن بشاعته وقبحه، ومن حسن الحظ أننا نمتلك نموذجاً بشرياً حياً يشابهه ويضارعه في كثير من مواصفاته وسماته الشكلية والبدنية القبيحة، ويحل محله في وظيفته الترويعية والإرهابية والارعابية والتخويفية للجنس البشري جمعاء، مما حدا بتلك المرأة أن تصطفي الجاحظ من بين جمع الكائنات البشعة التي خلقها الله وتصطحبه إلى ذلك الصائغ لكي ينقش صورته على حليها، فصورة الجاحظ هي ذاتها صورة الشيطان وتصوير الشيطان هو بالضبط تصوير للجاحظ، والمرأة لا يعينها من يكون الجاحظ، وإنما استعانت به بوصفه نموذجاً سافراً للشيطان في القبح والبشاعة، إذن كان الجاحظ شيطاناً بشرياً، وما على الذي يبتغي رؤية الشيطان وبشغف، ويتلهف لمصادفته بحماس سوى أن يتمعن في وجه الجاحظ الشيطاني البشع المرعب.

وقال أحد الشعراء وصفاً قبح الجاحظ ودماية شكله:

(1) معجم الأدباء: 74 / 16، وتاريخ بغداد: 124 / 14، وتاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام: 1194 / 5، والمنظوم في تاريخ الملوك والأمم: 93 / 12، وتاريخ مدينة دمشق: 433 / 45، وسير أعلام النبلاء: 527 / 11، والأنساب: 155 / 3، وطبقات المفسرين: 17 / 2، ونزهة الألباء في طبقات الأدباء، ابن الأنباري، تحقيق د. إبراهيم السامرائي: 148، ونور القيس في المقتبس من أخبار النحاة والأدباء والشعراء والعلماء، المرزباني، تحقيق رودلف زلهام: 230. يقول بروكلمان واصفاً الجاحظ: ((وكان زنجياً أسوداً)). تاريخ الشعوب الإسلامية: 106.

(2) ينظر: العرب والبرابرة — المسلمون والحضارات الأخرى، عزيز العظمة: 65.
(3) الأنساب: 155 / 3. وينظر: وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان: 471 / 3، وشذرات الذهب في أخبار من ذهب: 232 / 3، ومراة الجنان وعبرة اليقظان: 120 / 2، وروضات الجنة في أحوال العلماء والسادات، الخوانساري: 310 / 5، وسرح العيون في شرح رسالة ابن زيدون، جمال الدين بن نياته المصري، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم: 251.

(4) وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان: 471 / 3. وينظر: الموشى في الظرف والظرفاء، أبو الطيب الوشاء، تحقيق كمال مصطفى: 79 / 1، وزهر الأكم في الأمثال والحكم، نور الدين اليوسي، تحقيق محمد حجي ومحمد الأخضر: 295 / 1، مروج الذهب ومعادن الجواهر: 82 / 4، والمختصر في أخبار البشر: 47 / 2، وعيون التواريخ: 427، وشذرات الذهب في أخبار من ذهب: 231 / 3، ومراة الجنان وعبرة اليقظان: 120 / 2، وروضات الجنة في أحوال العلماء والسادات: 310 / 5، والكنى والألقاب، عباس القمي: 136 / 2.

(5) المستطرف من كل فن مستظرف، شهاب الدين الأبهني: 387 / 1. وينظر: سرح العيون في شرح رسالة ابن زيدون: 250، وعيون التواريخ: 430 — 431، والتذكرة الحمدونية: 348 / 9، وروض الأخبار المنتخب من ربيع الأبرار، ابن الخطيب، تحقيق محمد فاخوري: 369، وروضات الجنة في أحوال العلماء والسادات: 314 / 5، وثمار الأوراق في المحاضرات، ابن حجة الحموي: 285 / 2 — 286.

((لو يمسخ الخنزير مسخاً ثانياً ما كان إلا دون قبح الجاحظ**رجل ينوب عن الجحيم بوجهه وهو القذى في عين كل ملاحظ))⁽¹⁾.**

لعل من أكثر الحيوانات التي ورد ذمها بكثرة وذكرت قبائحها واستعرضت عوراتها وسوءاتها الجسدية والروحية، واقتُرنت بكل فاحشة ومخالفة وانتهاك ومعصية وقذارة ونجاسة في القرآن الكريم هو الخنزير، ذلك الحيوان الذي هو في الأصل إنسان عاصي لربه وجاحد لفضله وناكر لجميله كافر بنعمته وفضله، فمسخه الله على هيئته البشعة تلك عقاباً على عصيانه ومروقه وجزاء على وقاحته وعناده، حتى يكون عبرة لكل من يحاول أن يفعل مثله من الآدميين؛ ومن هنا شدد الله تعالى على تحذير الإنسان من الاقتراب منه والتخلق بأخلاقه وأكل لحومه؛ لأنها حرام في حرام وعلى الرغم من كل ذلك إلا فإن الجاحظ قد برز الخنزير في القبح والبشاعة، فهو إذن خنزير بشري.

إن ما نحاول الإفادة منه بالارتكاز على هذه المرويات، هو إثبات إن الجاحظ كان عربياً بالولاء وليس بالأصل والنسب^(*)، وإنه كان قبيح المنظر بشع المظهر أسود اللون، وهذا يساعدنا على الإمساك بالنسق الثقافي الذي حرك الجاحظ ودفعه لتأليف رسالته المسماة بـ(فخر السودان على البيضان)؛ لأنه واحد منهم ينحدر من جذورهم السوداء الداكنة ويتدلى من أصولهم الزنجية المعتمدة ويحن إلى سلالة الحالكة ويتشوق إلى أرومته الدامسة؛ لذا سنحاول أن نقف عند الدوافع والأسباب القابضة وراء هذه الرسالة التي حفزت الجاحظ وحرضته على مناصرة السود الذين كانوا يقاسون الاقصاء والتهميش ويعانون من الاحتقار والازدراء والإهانة في المجتمع العربي آنذاك، والتحدث باسمهم والتعاطف معهم والميل إليهم والدفاع عنهم وذكر فضائلهم الكريمة وبيان شمائلهم المحمودة وتفضيلهم على البيض وتقديمهم عليهم الأمر؛ الذي يؤدي إلى قلب المعادلة الفولاذية الباذخة في التجذر والرسوخ في الثقافة العربية والإسلامية، وتحطيم النسق الثقافي الموغل في التغول والانغراس في بنيتها وأديمها الثقافي، لتصبح المعادلة من (مركزية البيض وتهميش السود) إلى (مركزية السود وتهميش البيض)؛ وهذا يجعل الجاحظ يمارس نوعاً من النقد الثقافي في تلك المرحلة من التاريخ عن طريق النهوض بمهمة الناقد الثقافي الذي تتمحور وظيفته حول إرجاع الأمور إلى نصابها الصحيح ووضعها الطبيعي ونصرة المهمش والدفاع عنه وتصديره وتمثينه وتمثيله ثقافياً^(**)، عن طريق الوعي الكتابي واسترجاع حقوقه المغصوبة وانتزاع إنسانيته المنتهكة وكرامته المستلبة واسترداد ممتلكاته المنهوبة من فك الطبقات المتسلطة عليه في المجتمع، وهذا ما هيأ أمامه فرصة ذهبية للإسهام في بناء الحياة وتشكيل المستقبل؛ بالاستعانة بجهوده والاعتماد على انشطته الثقافية المبدولة، ومقاسمة الآخر الدور في تحقيق المنجزات البشرية والفتوحات الإنسانية العظيمة، والوصول إلى أقصى درجات الرقي والتقدم والازدهار، فلا يوجد امتياز ولا تقدم لأحد على آخر والكل قادر على العطاء والبذل والتأسيس والنجاح^(***).

(1) المستطرف من كل فن مستظرف: 1 / 387.

(*) يذهب عبد الرحمن بن خلدون إلى إن معظم المثقفين الذين أسهموا في بناء الحياة الثقافية في المشرق العربي وتصدروا المشهد الثقافي، وشكلوا علامات فارقة في الساحة العربية، وحدثوا نقلة نوعية وطفرة نموذجية في الفكر العربي في مختلف ميادين العلم وفروع الثقافة، عبر ما حققوه من فتوحات عظمى وما توصلوا إليه من اكتشافات مبهرة ومنجزات هائلة، أوصلت الثقافة العربية إلى أعلى درجات الازدهار والتقدم الثقافي والمعرفي كانوا من الموالي وليس العرب، إذ يقول: ((من الغريب الواقع أن حملة العلم في الملة الإسلامية أكثرهم العجم لا من العلوم الشرعية ولا من العلوم العقلية إلا في القليل النادر. وإن كان منهم العربي في نسبته فهو أعجمي في لغته ومرباه ومشخته مع أن الملة عربية وصاحب شريعتهها عربي)). تاريخ ابن خلدون: 1 / 747.

(*) يعرف التمثيل الثقافي بأنه ((مجموعة من العمليات التي تظهر الممارسات المسؤولة عن تصوير موضوع أو ممارسة ما في العالم الحقيقي وهو بهذا المعنى فعل رمزي يعكس العالم الموضوعي المستقل...)). تمثيلات الآخر في أدب ما قبل الإسلام: 45.

(**) أشتهر بعض المؤلفين القلائل من طينة الجاحظ من بين الجمهور الأكبر من الأدباء والمثقفين في الثقافة العربية، بنصرة المهمشين في المجتمع العربي والدفاع عنهم، وبيان فضائلهم ومناقبهم المحببة، واستعراض مآثرهم ومزاياهم الخارقة، ومحاولة الارتقاء بهم من الهامش إلى المتن، ولا سيما أولئك الذين كانوا يعانون من تشوهات خلقية وعيوب جسدية، جعلتهم يكابدون الطرد والنبد والحدرد ويذوقون مرارة الاستبعاد والاقصاء والازاحة والنفور من جميع طبقات المجتمع، ولعل من أوضح المصاديق واسطع الشواهد على ذلك في مؤلفات الجاحظ، رسالة (فخر السودان على البيضان)، التي نحن بصدد تحليلها ثقافياً وهناك النسق الثقافي القابع خلفها، وكتاب (البرصان والعرجان والعميان والحولان)، الذي يعد بحسب اعتقادنا المتواضع مادة خصبة وعينة ثرية للكشف عن المهام والمسؤوليات النقدية الراديكالية المتمردة التي كان يمارسها الجاحظ حيال الأنساق الثقافية المتفرعة في المجتمع العربي في العصر العباسي؛ بهدف تقويضها وتقكيكها من الداخل، وإحباط فاعليتها وإعاقة حركتها وانهك نشاطها

يستقيض الجاحظ باستعراض خصال السود وسجاياهم المحبذة، ويطنب في تعدد مفاخرهم ومناقبهم الكريمة الجسدية والروحية، ومنها الشرف والكرم والسخاء والشجاعة وشدة البأس وقوة الابدان وضخامة البنية، حتى يستطيع الواحد منهم رفع الأحجار الثقيلة التي يعجز عن رفعها جماعة من الأعراب، وهذه سمة جعلتهم يتفردون على سائر الاجناس البشرية، إذ يقول: ((وليس في الأرض أمة في شدة الابدان وقوة الأسر أعمُ منهم فيهما. وإن الرجل ليرفع الحجر الثقيل الذي تعجز عنه الجماعة من الأعراب وغيرهم. وهم شجعاءُ أشداء الابدان أسخياء. وهذه هي خصال الشرف))⁽¹⁾.

ومنها أيضاً دماثة الخلق وحسنه وعدم التسبب في أذى الناس، وطيب النفس وحسن الظن بالآخرين ودوام الضحك والابتسام والفرح والاستبشار وبشاشة الوجه، إذ يقول: ((والزنجي مع حسن الخلق وقلة الأذى، لا تراه أبداً إلا طيب النفس، ضحوك السنّ، حسن الظنّ. وهذا هو الشرف))⁽²⁾.

ومنها الكرم والسخاء اللتان هما من لوزم الإنسان الكريم وخصائصه، فليس في الأرض أمة أكرم ولا أسخى من الزنج، حتى بزوا في هاتين الخصلتين سائر البشر إذ يقول: ((قالوا: والناس مجمعون على أنه ليس في الأرض أمة السخاء فيها أعمُ، وعليها أغلب من الزنج. وهاتان الخلتان لم توجدا قط إلا في كريم))⁽³⁾. ويتميز السود برائحة الفم الطيبة وكثرة الريق فيها وعذوبته، إذ يقول: ((قالوا: وأطيب الأفواه نكهةً، وأشدها عذوبةً، وأكثرها ريقاً، أفواه الزنج))⁽⁴⁾.

واتصفوا كذلك بحسن خلقهم وجودت أصواتهم وإجادتهم لفن الطبخ وابداعهم فيه، إذ يقول: ((قالوا: ومن مفاخر الزنج حسن الخلق، وجودة الصوت. وإنك لتجد ذلك في القيان إذا كنَّ من بنات السند. وخصلة أخرى: أنه لا يوجد في العبيد أطبخ من السندي، هو أطبع على طيب الطبخ كله))⁽⁵⁾. ومن مواصفاتهم الفريدة حسن الحلق وخفة لغتهم على اللسان وذراية ألسنتهم، فضلاً عن تمكنهم من فن الخطابة وضبطهم لقواعده واصوله والتزامهم بأدبياته وشرائطه، وابتعادهم عن عيوب النطق ومساوئه وأمراضه، كالعي والفاءة والأرت والحبسة، إذ يقول: ((وليس في الأرض أحسن حلوفاً منهم. وليس في الأرض لغةً أخف على اللسان من لغتهم، ولا في الأرض قومٌ أدربُ السنة، ولا أقلُّ تمطيلاً منهم. وليس في الأرض قومٌ إلا وأنت تصيب فيهم الأرت والفاء والعبي، ومن في لسانه حبسة، غيرهم. والرجل منهم يخطب عند الملك بالزنج من لدن طلوع الشمس إلى غروبها، فلا يستعين بالفتاة ولا بسكتة حتى يفرغ من كلامه))⁽⁶⁾.

ومن الفنون التي أبدعوا بها الرقص الموقع الموزون، حتى كانوا أطبع البشر على الإيقاع الموزون والضرب بالطبول من غير تأديب ولا تعليم، إذ يقول: ((وهي أطبع الخلق على الرقص الموقع الموزون، والضرب بالطبل على الإيقاع الموزون، من غير تأديب ولا تعليم))⁽⁷⁾. كما اتقن السود الأعمال المصرفية وتضلّعوا بها في المجتمع العباسي؛ مما جعل التجار لا يستغنون عن خدماتهم؛ وذلك لأمانتهم العالية ومهارتهم الكبيرة وشطارتهم اللامتناهية في ذلك، إذ يقول: ((ومن مفاخرهم أن الصيارفة لا يولون أكيسهم وبيوت صروفهم إلا السند وأولاد السند؛ لأنهم أنفذ في أمور الصرف، وأحفظ وأمن. ولا يكاد أحد أن يجد صاحب كيس صيرفي ومفاتيحه ابن رومي ولا ابن خراساني))⁽⁸⁾.

أما آخر السمات التي انفرد بها السود على سائر الأعراق البشرية ولا سيما البيضاء منها كثرة عددهم وتضخم نسبة أولادهم؛ ويرجع ذلك إلى ارتفاع معدلات الخصوبة عند نسائهم، حتى تستطيع الواحدة منهن أن تتجب الأطفال وهي في سن

وإجهاض حياتها، والتي تنغرس في صلب عمل منظومة النقد الثقافي المتشعبة الاتجاهات والمختلفة التيارات والمتنوعة المشارب النقدية. ينظر: البرصان والعرجان والعميان والحولان، الجاحظ، تحقيق عبد السلام محمد هارون، على سبيل الأجمال.

(1) رسائل الجاحظ، تحقيق عبد السلام محمد هارون: 1 / 195.

(2) المصدر نفسه: 1 / 196.

(3) المصدر نفسه: 1 / 195.

(4) رسائل الجاحظ، تحقيق عبد السلام محمد هارون: 1 / 215.

(5) المصدر نفسه: 1 / 224.

(6) المصدر نفسه: 1 / 195.

(7) المصدر نفسه: 1 / 195.

(8) المصدر نفسه: 1 / 224.

الخمسين الذي يسمى عند النساء بسن العجز، هذا علاوة على ترامي المدن والأمصار التي يقطنها الجنس الأسود؛ مما يجعل العرب يندرجون تحت خيمته وذلك تقارب ألوان البشرة بينهم وبين السود، إذ يقول: ((قالوا: وأنتم ترون كثرة العدد مجداً، ونحن أكثر الناس عدداً وولداً [..] لأن الزنجية تلد نحواً من خمسين بطناً في نحو خمسين عاماً، في كل بطن اثنين، فيكون ذلك أكثر من تسعين. لأنه يقال إن النساء لا يلدن إذا بلغت الستين إلا ما يحكى عن نساء قريش خاصة [..] وقالوا: والسودان أكثر من البيضان، لأن أكثر ما يعد البيضان فارس والجمال وخراسان، والروم والصقالبة وفرنجة والأبر، وشيئاً بعد ذلك قليلاً غير كثير. والسودان يعدون الزنج والحبشة، وفزان وبربر، والقطب والنوبة، وزغاوة ومرو، والسند والهند، والقمار والديبلا، والصين وماصين. والبحر أكثر من البر، وجزائر البحر ما بين الصين والزنج مملوءة سوداناً، كسرنديب، وكله، وأمل، وزابج وجزائرها إلى الهند إلى الصين إلى كابل وتلك السواحل. [..] قالوا: ومنا العرب لا من البيضان؛ لقرب ألوانهم من ألواننا))⁽¹⁾.

وبمجرد ما ينتهي الجاحظ من تعداد الخصال التي اختص بها السود، حتى يشرع في بيان الموصفات المتميزة التي امتاز بها اللون الأسود على سائر الألوان في كل الأشياء والمخلوقات المادية والمعنوية، ومنها إن الليل أهول من النهار، وأن الحيوانات والأحجار والنباتات والثمار والعمود والأعضاء البشرية ذوات اللون الأسود عادة ما تتصف بالقوة والبأس والشدة والبهاء والصلابة والمضاء والجمال والفائدة والكرامة، إذ يقول: ((قالوا: ونحن أهول في الصدور وأملأ للعيون، كما أن المسودة أهول في العيون وأملأ للصدور من المبيضة، وكما أن الليل أهول من النهار. قالوا: والسود أبدأ أهول. وإن العرب لتصف الإبل فتقول: الصهب سريع، والخمر غزير، والسود بهي. فهذا في الإبل. قالوا: ودهم الخيل أبهى وأقوى، والبقر السود أحسن وأبهى، وجلودها أثمن وأنفع وأبقى. والحر السود أثمن وأحسن وأقوى. وسود الشاء أدمم ألباناً وأكثر زبداً، والدبس أغزر من الحمر. وكل جبل وكل حجر إذا كان أسود كان أصلب صلابة وأشد يبوسة. والأسد الأسود لا يقوم له شيء. وليس من التمر أحلى حلاوة من الأسود، ولا أعم منفعة ولا أبقى على الدهر. والنخيل أقوى ما تكون إذا كانت سود الجنوع. [..] وليس في الأرض عوداً أحسن خشباً ولا أغلى ثمناً، ولا أثقل وزناً ولا أسلم من القوادح، ولا أجدر أن ينشرب فيه الخط من الالبوس. ولقد بلغ من اكتنازه والتنأمة وملوسته وشدة تداخله، أنه يرسب في الماء دون جميع العيدان والخشب. ولقد غلب بذلك بعض الحجارة؛ إذ صار يرسب وذلك الحجر لا يرسب. والإنسان أحسن ما يكون في العين ما دام أسود الشعر. وكذلك شعورهم في الجنة. وأكرم ما في الإنسان حدقته؛ وهما سوداوان. وأكرم الأكحال الإثم، وهو أسود. ولذلك جاء أن الله يدخل جميع المؤمنين الجنة جرداً مُرداً مكحلين. وأنفع ما في الإنسان له كبده التي بها تصلح معدته، وينهضم طعامه، وبصلاح ذلك قام بدنه؛ والكبد سوداء. وأنفس ما في الإنسان وأعز سويداء قلبه، وهي علقة سوداء تكون في جوف فؤاده، تقوم في القلب مقام الدماغ من الرأس. ومن أطيب ما في المرأة وأشبه شفتها للتقبيل، وأحسن ما يكونان إذا ضارعتا السود [..] وأكرم العطر المسك والعنبر، وهما سودان))⁽²⁾.

ومما يدل على أن السود مقرون بالشدة والصرامة والحركة، انتشار الزواحف كالعقارب والأفاعي وشدة سمومها وهيجان الوحوش الكاسرة والحيوانات المفترسة، وتحرك الأوجاع وظهور الغيلان عند جنوح الظلام، إذ يقول: ((والذي يدل على أن السود في وجه آخر مقرون بالشدة والصرامة، والهيح والحركة، انتشار الحيات والعقارب وشدة سمومها بالليل، وهيح السباع واستكلابها بالليل. وتحرك الأوجاع وظهور الغيلان، هذه كلها بالليل))⁽³⁾ فلا يوجد لون من الألوان أرسخ في جوهره ولا أثبت في حسنه من اللون الأسود⁽⁴⁾.

(1) رسائل الجاحظ، تحقيق عبد السلام محمد هارون: 1 / 210 — 217.

(2) رسائل الجاحظ، تحقيق عبد السلام محمد هارون: 1 / 203 — 207.

(3) المصدر نفسه: 1 / 206.

(4) ينظر: المصدر نفسه: 1 / 206.

ويتقن الجاحظ في رسالته تلك في الانتصار للسود، ويغرب نحو ذكر الرجال السود العظماء الذين اشتهروا بالخصال الكريمة والمآثر البطولية والمفاخر الفذة والكرامات النادرة في التاريخ العربي والإسلامي، ومنهم لقمان الحكيم وسعيد بن جببر وبلال الحبشي مؤذن الرسول (ص وإله) ومهجع أول شهيد بين الصفيين في سبيل الله والمقداد الذي كان أول من هروا به فرسه في سبيل الله ووحشي الذي قتل خير الناس الحمزة (رض) عم الرسول (ص وإله) وشر الناس مسيلمة الكذاب ومكحول الفقيه والحفيظان الشاعر المشتهر بالحكمة والتعقل والهمة العالية وفرج الحجام الذي كان من أهل العدالة والمقدمين في الشهادة وخفاف بن ندبة وعباس بن مرداس وعنترة بن شداد وأخاه هراسة وسليك بن السكة وعبد الله بن خازم السلمي وبنو الحباب عمير وأخوته والجحاف بن حكيم وعامر بن فهيرة وآل ياسر والغداف صاحب عبيد بن الحر وكعبويه صاحب المغيرة بن الفزr ومريح الأشرم وآخرون غيرهم⁽¹⁾.

ويتطرق الجاحظ إلى موضوع في غاية الأهمية، وهو أثر البيئة في اختلاف لون البشرة وفاعليتها في إكساء جلودهم بألوان متباينة، نزولاً عند الظروف المناخية والعوامل الطبيعية والجغرافية من ماء وهواء وتربة ومناخ؛ وذلك لأن الله لم يجعل الأسود أسود من باب الانتقام والتشويه والعقوبة؛ وإنما كان رائد ذلك هو البيئة التي نشأ وترعرع بها السود؛ بدليل أن كثير من القبائل العربية القحة كانت بشرتها سوداء نظراً لطبيعة البيئة التي عاشوا فيها، ومن هنا فليس للون الأسود دلالة سيئة ولا قيمة سلبية كما ليس للون الأبيض دلالة حسنة ولا قيمة إيجابية عند الله؛ لأنه جل وعلى لا ينظر إلى أشكال الناس وصورهم ولا يقيمهم على أساس ظواهرهم وهياتهم بل ينظر إلى قلوبهم وضمايرهم ويقيمهم طبقاً إلى بوطنهم وسرائرهم وجواهرهم، ومن خلال ذلك يقف على الجميل والقبيح من أعمامهم جميعاً، ويفرز الإنسان الصالح من الطالح منهم، فجميع الخلق عند الله سواء أسودهم وأبيضهم وليس لأحد على آخر فضل ولا امتياز ولا تقدمية إلا بالتقوى والإيمان والعمل الصالح، إذ يقول: ((ونحن نقول: إن الله تعالى لم يجعلنا سوداً تشويهاً بخلقنا، ولكن البلد فعل ذلك بنا. والحجة في ذلك أن في العرب قبائل سوداً كبنو سليم بن منصور. وكل من نزل الحرّة من غير بني سليم كلهم سود[...]. والسود والبياض إنما من قبل خلقة البلدة، وما طبع الله عليه الماء والترية، ومن قبل قرب الشمس وبعدها، وشدة حرها ولينها. وليس ذلك من قبل مسخ ولا عقوبة، ولا تشويه ولا تقصير))⁽²⁾.

وعلى الرغم من هذا الاعتقاد اليقيني الراسخ في المنظومة الاعتقادية الإسلامية بـ((أن اختلاف اللون أمر إلهي خارج عن سيطرة البشر إلا أن العرب أقاموا اللون عنصراً أساسياً للتفريق بين الذات والآخر))⁽³⁾، إذ كان اللون مؤشراً على الهوية والانتماء⁽⁴⁾، مع كل مما بذله الإسلام من جهود استثنائية ومساع حثيثة ((.. في تأكيد وحدة الجنس البشري بما فيه الجنس الأسود وعلى المساواة والأخوة البشريتين اللتين تتسعان لجميع الأجناس والألوان))⁽⁵⁾.

ولعل هذا المنطلق الإسلامي هو الذي جعل الجاحظ يحاول أن يعالج قضية الاختلاف اللوني ويفض النزاع القائم والصراع الازلي الملتهب في الثقافة العربية والإسلامية بين السود والبيض ويحسمه لصالح الجنس الأسود الذي ينتمي إليه ويمثله هو؛ لأن الله تبارك وتعالى قد بعث رسوله الأكرم إلى كلا اللونين الأسود والأبيض من دون تمايز ولا تفرقة ولا عنصرية، وليس للعرب أن تتفاخر باختصاصها بالدعوة الإسلامية دون سائر الأجناس البشرية؛ لأنها ببساطة ليس من الأمم البيضاء وإن عدت نفسها كذلك فهي توجه ضربة قاصمة وتسدد طعنة نجلاء إلى ذاتها العربية المتعالية، عن طريق ولوجها في عدد الأمم الكافرة وغير العربية من الروم والصقالبة، إما إذا عدت نفسها من السود فإنها وقت ذلك تكون جزء من الأمة السوداء ذات الجموع الغفيرة، وفي هذا اعتراف ضمني منها بأن السود أشرف وأطهر وأحسن منها واللاحق بالتقدم والسبق في الإسلام والأخص بالدعوة المحمدية والتبشير السماوي والأولى بالتشريف والتكريم الإلهي منها، هذا فضلاً عن أنها سوف تقر مجبرة

(1) ينظر: المصدر نفسه: 1 / 179 — 193.

(2) رسائل الجاحظ، تحقيق عبد السلام محمد هارون: 1 / 219 — 220.

(3) تمثيلات الآخر — صورة السود في المتخيل العربي الوسيط: 57.

(4) ينظر: المصدر نفسه: 63.

(5) الآخر في الثقافة العربية — صورة الشعوب السوداء عند العرب في العصر والوسيط، شمس الكيلاني: 49.

بوضاعة أصلها وهجنة سلالتها وعدم نقاء دمها وصفاء طينتها من جهة، وتشهد مذعنة بشرف الجنس الأسود ونصوع سلالته وطيب أصله ونقاء دمه وصفاء طينته، وانها جزء تابع ولاحق وخاضع لتلك الأمة السوداء الضخمة، فهي بين كماشتي نار وبين فك كاسر، إذ يقول ((وقد علمنا أن الله عز وجل بعث نبيه إلى الناس كافة، وإلى العرب والعجم جميعاً. فإذا قال: "بُعِثْتُ إِلَى الْأَحْمَرِ وَالْأَسْوَدِ" ولسنا عنده حُمْرٌ وَلَا بِيضٌ، فَقَدْ بُعِثَ إِلَيْنَا؛ فَإِنَّمَا عَنَّا بِقَوْلِهِ "الْأَسْوَدُ". وَلَا يَخْرُجُ النَّاسُ مِنْ هَذَيْنِ الْأَسْمَيْنِ، فَإِنِ كَانَتِ الْعَرَبُ مِنَ الْأَحْمَرِ، فَقَدْ دَخَلَتْ فِي عِدَادِ الرُّومِ وَالصَّقَالِبَةِ، وَفَارِسَ وَخُرَّاسَانَ. وَإِنِ كَانَتْ مِنَ السُّودِ، فَقَدْ اشْتَقَّ لَهَا هَذَا الْأَسْمُ مِنْ أَسْمَانَا. وَإِنَّمَا قِيلَ لَهُمْ وَهُمْ أَدَمٌ وَسَمْرٌ سَوْدٌ، حِينَ دَخَلُوا مَعَنَا فِي جُمْلَتِنَا، كَمَا يَجْعَلُ الْعَرَبُ الْإِنَاثَ مِنَ الذُّكُورِ ذُكُورًا. وَإِذَا كَانَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَعْلَمُ أَنَّ الرُّنَجَ وَالْحَبْشَةَ وَالنُّوبَةَ لَيْسُوا بِحُمْرٍ وَلَا بِيضٍ، وَأَنَّهُمْ سُودٌ، وَقَدْ بَعَثَهُ اللَّهُ تَعَالَى إِلَى الْأَسْوَدِ وَالْأَحْمَرِ، فَقَدْ جَعَلْنَا وَالْعَرَبُ سَوَاءً، وَنَكُونُ نَحْنُ السُّودُ دُونَهُمْ. فَإِنِ كَانَ اسْمُ أَسْوَدٍ وَقَعَ عَلَيْنَا فَنَحْنُ السُّودَانُ الْخُلُصُّ، وَالْعَرَبُ أَشْبَاهُ الْخُلُصِّ. فَنَحْنُ الْمُتَقَدِّمُونَ فِي الدَّعْوَةِ. وَإِذَا كَانَ اسْمُهُمْ مَحْمُولًا عَلَى اسْمِنَا؛ إِذْ كُنَّا وَحْدَنَا يُقَالُ لَنَا سَوْدٌ، وَلَا يُقَالُ لَهُمْ سَوْدٌ إِلَّا أَنْ يَكُونُوا مَعَنَا))⁽¹⁾.

إن الجاحظ في هذا النص يسعى إلى توظيف المعطى الإسلامي لتحقيق غايته وهدفه الشعبي، عن طريق مركزة السود وتمتينهم وتهميش العرب والازدراء بهم وقمعهم، وهذا من شأنه أن يضرب ما اشتهر عن الجاحظ من تعصبه المتطرف وانحيازه البالغ وتحيزه المسرف للعرب والعروبة الذي تجلّى بأبهى صورته وأسطع أشكاله وأسفر مظاهره في كتابه المعروف (البيان والتبيين)^(*)، ويبرهن على أن نسق الانتصار والتعصب للعرق العربي في ذلك الكتاب كان خاضعاً لمقتضيات مرحلية معينة ومستجيباً لطرفية تاريخية مخصوصة ونابعاً من شرائط ورهانات ثقافية، أملت على الجاحظ أن يمتن ذلك النسق الثقافي ويقويه ويدعمه بكل ما رزق من أدوات فاعلة ويكل ما وهب من أسلحة فتاك؛ بدليل ما وقفنا عليه من حملة هجومية وتسقيطية شعواء يشنها الجاحظ على العرب والعروبة في رسالته (فخر السودان على البيضان)، ويحاول أن ينتصر لجنسه الأسود ويفضله ويقدمه على الأمم والاجناس البشرية جمعاء وفي مقدمتها الأمة العربية، وفي هذا اثبات لشعوبية الجاحظ وتعصبه ضد العرب. إنه (الجاحظ الشعبي) ذلك الكاتب الذي يعد من أهم أكتاف والمنقذين العرب والمسلمين الذين عرفوا واشتهروا واضطلعوا بمهمة الرد على الشعوبية في التاريخ الإسلامي^(*).

وبناءً على ذلك أدرك الجاحظ جيداً أن لا داعي للمجاملة والمداينة والتملق للعرب لطالما شعر اجتماعياً بالتهميش والاقصاء والطرده من جانب ذاتها المتغولة في التعالي والتكبر والتعلّق والتضخم والتشمخ على الآخر الأسود، وذاق القمع والازدراء والاهانة من تحت نيران سياطها المسعورة والناضحة بالعنصرية والدونية وحب السيادة والتسلط على الجميع، ولطالما عد نفسه وحسبها وحدة من الأمة السوداء المعادية للعرب والعروبة، وأن الأوان بالنسبة إليه لكي يكشر عن أنيابه ويكشف عن الوجه الحقيقي له المبغض للجنس العربي والطامح إلى تهيمشه والانتقام منه واسترجاع حقوقه المسلوقة والانتصار لكرامته وذاته الاجتماعية التي سحقها العرب ومحقوها بأقدامهم التي لا تعرف الرحمة مطلقاً، ولا تستأذ بغير الإهانة والاحتقار والتبخيس والاستصغار للآخر، فالسود يمتلكون تاريخاً حافلاً بالأمجاد والانتصارات على العرب، يمكنهم من الاعتزاز والتشرف بذاتهم أولاً، ومن ثم والافتخار والتباهي على العرب ثانياً؛ لأنهم ملكوا بلاد العرب من الحبشة لمكة والعرب لم يملكوا بلادهم وهزموا بعض القبائل العربية وأخضعوها لحكمهم وسلطانهم وتأمروا عليها رداً طويلاً من الزمن، وأذاقوها مرارة الهزيمة والخسران والفشل، وجرعوها ذل الانكسار والانحدار والخيبة، إذ يقول: ((قالوا: ونحن قد ملكنا بلاد العرب من لدن الحبشة إلى مكة، وجرت أحكامنا في ذلك أجمع. وهزمتنا ذا نواس، وقتلنا أقيال حمير وأنتم لم تملكوا بلادنا...))⁽²⁾.

(1) رسائل الجاحظ، تحقيق عبد السلام محمد هارون: 1 / 210.

(*) ينظر: البيان والتبيين، المجلد الثالث إجمالاً لأنه يتضمن آراء الجاحظ كلها في الرد على الشعوبية.

(*) يقاسم الجاحظ هموم الرد على الشعوبية ويشاركه في الغايات والدوافع السياسية القابعة وراء ذلك النسق الثقافي، ويأتي بعده في المرتبة الثقافية والمكانة العلمية، كاتب آخر من الموالي هو ابن قتيبة الدينوري.

(2) رسائل الجاحظ، تحقيق عبد السلام محمد هارون: 1 / 193 — 194.

لعل الهوية الشاسعة والفجوة المنفرجة التي ترسخت في الذكرة الثقافية العربية بين العربي والأسود هي التي أوجدت ما يسمى بـ (المغايرة المضاعفة)، فالاختلاف كان عميقاً جداً بينهما على عكس المغايرة الحاصلة بين العرب والأمم البيضاء الأخرى كالفرس والترك والروم والهند، إنه اختلاف مركب من طبقات عديدة وسميكة في الآن ذاته جعلت العربي يفتقر إلى أدنى الأواصر الحميمية وأوهن والوشائج التي تقرب بينه وبين هذا الأسود الغريب المقموع المهان⁽¹⁾، إذ ((كانت هذه المغايرة المضاعفة ذات تأثير مزدوج في المتخيل العربي فمن جهة كان المتخيل العربي بحاجة إلى افتراض هذه المغايرة الكلية بينه وبين الأسود وذلك لتسويغ استمرارية نظام الرق والعبودية وتسويغ المعاملة القاسية لهؤلاء السود بوصفهم سلعاً تباع وتشترى أو شيئاً يمتلك ويحق لمالكه أن يفعل به ما يشاء من ضرب وإرهاق وتفريق بينه وبين أحبابه وأزواجه ومن جهة أخرى كانت هذه المغايرة المضاعفة ذات نفع للعربي المسلم من أجل أن تزيح عن كاهله وطأة الشعور بالذنب وتأنيب الضمير تجاه هذا الأسود إن النظر إلى الأسود بوصفه حيواناً أو بشراً من درجة أدنى وأقرب إلى البهائم والوحوش يخفف من الذنب الذي يستشعره المرء فيما لو اعتبر من يعاملهم بهذه الصورة القاسية بشر مثله⁽²⁾)).

لقد تقمص الجاحظ عبر رسالته الموسومة بـ (فخر السودان على البيضان) شخصية المثقف القصي والمنفي اجتماعياً، ونهض بالأعباء الرئيسة الملقاة على عاتق ذلك المثقف في الانتصار للطبقات المسحوقة والانحياز للفئات المقموعة، والسعي الدؤوب إلى تغليبها وتصديرها على الطبقات المتعالية والفئات المتسلطة في المجتمع، والإصرار الكبير على التنديد بالأوضاع المريضة الراهنة، ومحاولة إعادة التوازن وقلب المعادلة الثقافية المكرسة في بنية المجتمع العربي والمستحكمة في هرم الثقافة العربية في العصر العباسي رأساً على عقب، منطلقاً في ذلك من وعيه / لا وعيه المستقل ومتحركاً من ذاكرته الفردية المترجمة لانتماؤه إلى الجنس الأسود، فهو حفيد أحد الموالى السود في مدينة البصرة الذي كان يرعى الأبل العائدة لأحد سادات العرب هناك، وما انتصاره إلى السود المزدري بهم سوى انتصار لذاته المقموعة اجتماعياً وتحقيق هويته الثقافية المنشودة؛ وذلك عن طريق التمثيل الثقافي والوعي الكتابي، الذي أجبره على اندباب نفسه وتسخير قلمه واستنفار جهوده وتوظيف إمكانياته وتجنيد طاقاته الثقافية الهائلة لإتمام تلك المهمة العسيرة وعبر ذلك الاختبار العصيب وإنجاز ذلك الهدف الثقافي الشاق، كردة فعل على التمثيل الثقافي الذي كان يتوشح بالعنصرية والاستعلاء ويتسرل بالدونية والانحياز المؤدلج الذي مارسه الثقافة العربية حيال الآخر الأسود، ولا سيما بعد أن تعاضمت شدته واستحكمت قبضته وتعمقت تأثيراته وانتشرت سمومه في المتخيل العربي، وترسخت منابته في مختلف مفاصل الثقافة العربية والإسلامية في المرحلة التي عاش فيها الجاحظ أي في القرن الثالث من الهجرة وصعوداً⁽³⁾ نظراً؛ ((لانطلاق عهد فتوحات البلدان وتوسعات التجارة ومع اندفاع الرحلات والتجولات بين المسالك والممالك واختراق الآفاق بحثاً عن آثار البلاد وأخبار العباد واستجابة لدافع الولع بمعرفة عجائب المخلوقات والموجودات وغرائب الامصار والاسفار في البر والبحر وتشكلت هذه الصور النمطية عن السود والزنج في سياق الغلبة التي تمتعت بها الحضارة العربية الإسلامية في القرون الهجرية الخمسة الأولى وقد جاءت هذه الاندفاع والهوس بمعرفة الغريب والعجيب عن الآخرين في مختلف البلدان والأقاليم في سياق هذه الغلبة والشجاعة الحضارية لحظة انطلاق هذه الحضارة وتوسعها⁽⁴⁾)).

(1) ينظر: تمثيلات الآخر — صورة السود في المتخيل العربي الوسيط: 163.

(2) المصدر نفسه: 163.

(3) ينظر: تمثيلات الآخر — صورة السود في المتخيل العربي الوسيط: 175. لقد فجر السود ثورتهم العارمة التي طال أمدها واشعلوا فتيل انتفاضتهم الكبيرة المنتظرة على أحر من الجمر بالنسبة إليهم على النظام العباسي وسلطته الغاشمة في مدينة البصرة في خلافة المهدي بعد وفاة الجاحظ ببضعة شهور سنة (255هـ)، وربما كان من العوامل المشجعة والبواغث الجوهرية لهذه الثورة والمحفزات المركزية لاندلاعها ونشوبها في ذلك الوقت، رسالة الجاحظ في نصرة السود وتغليبهم على البيض، وقد أصطلح على تلك الثورة في أعراف مؤسسة التاريخ الإسلامي بثورة صاحب الزنج. عن تفاصيل تلك الثورة ينظر: تاريخ الطبري — تاريخ الرسل والملوك: 9 / 431 — 437، والبدية والنهاية: 14 / 511 — 514، والكمال في التاريخ: 6 / 206 — 212، والمنتظم في تاريخ الملوك والأمم: 12 / 85 — 89، وتاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام: 6 / 9 — 10، وتاريخ يعقوبي: 2 / 474، وتجارب الأمم وتعاقب الهمم: 4 / 223 — 235، وشذرا الذهب في أخبار من ذهب: 3 / 244 — 248، ومراة الجنان وعبرة اليقظان: 2 / 120 — 123.

(4) تمثيلات الآخر — صورة السود في المتخيل العربي الوسيط: 175.

الخاتمة:

اثبتنا من خلال هذه الرحلة البحثية في متن الجاحظ المتمثل برسائله بأنه كان من أوائل المتقنين القلائل الذين مارسوا نوعاً من النقد الثقافي وذلك عبر مناصرته للعرق الأسود والسلالة الزنجية التي ينحدر منها على العرق الأبيض، وكافح من أجل مناهضة النسق الثقافي القائم وتفكيك إبنيته المحكمة، وسعى لقلب المعادلة المتجذرة في الحضارة العربية والإسلامية منذ القدم، من مركزة الأبيض وتهميش الأسود إلى مركزة الأسود وتهميش الأبيض منطلقاً في ذلك من وعيه الفردي ومستجيباً لذاكرته الذاتية.

المصادر والمراجع:

- ❖ الآخر في الثقافة العربية من القرن السادس حتى مطلع القرن العشرين، حسين العوادات، دار الساقى، بيروت، 2010م.
- ❖ الأنساب، السمعاني، تحقيق مجموعة من الباحثين، مجلس دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد، ط1، 1962م.
- ❖ البداية والنهاية، ابن كثير الدمشقي، تحقيق د. عبد الله بن عبد المحسن التركي، مركز البحوث والدراسات العربية والإسلامية بدار هجر، ط1، 1997م.
- ❖ البرصان والعرجان والعميان والحولان، الجاحظ، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، ط1، 1990م.
- ❖ البيان والتبيين، الجاحظ، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة ابن سينا، القاهرة، ط1، 2010م.
- ❖ تاريخ ابن خلدون – العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، عبد الرحمن بن خلدون، تحقيق أبو صهيب الكرمي، دار الفكر، بيروت، ط2، 1988م.
- ❖ تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، الذهبي، تحقيق د. بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 2003م.
- ❖ تاريخ الشعوب الإسلامية، كارل بروكلمان، ترجمة نبيه أمين فارس ومنير بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، ط5، 1968م.
- ❖ تاريخ الشعوب العربية، ألبرت حوراني، ترجمة أحمد صقر، ط1، 1997م.
- ❖ تاريخ الطبري – تاريخ الرسل والملوك، محمد بن جرير الطبري، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار التراث، بيروت، ط2، 1387هـ.
- ❖ تاريخ يعقوبي، اليعقوبي، تحقيق عبد الأمير مهنا، شركة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، ط1، 2010م.
- ❖ تاريخ بغداد، الخطيب البغدادي، تحقيق د. بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 2001م.
- ❖ تاريخ مدينة دمشق، ابن عساكر، تحقيق محب الدين أبي سعيد، دار الفكر، بيروت، ط1، 1995م.
- ❖ تجارب الأمم وتعاقب الهمم، مسكويه، تحقيق سيد كسروي حسن، سروش، إيران، ط2، 2000م.
- ❖ التذكرة الحمدونية، ابن حمدون، دار صادر، بيروت، ط1، 1417هـ.
- ❖ تمثيلات الآخر – صورة السود في المتخيل العربي الوسيط، د. نادر كاظم، المؤسسة العربية، بيروت، ط1، 2004م.
- ❖ تمثيلات الآخر في أدب قبل الإسلام، د. فاطمة المزروعى، هيئة أبو ظبي للتراث والثقافة، الإمارات العربية المتحدة، 2007م.
- ❖ ثمرات الأوراق في المحاضرات، ابن حجة الحموي، مكتبة الجمهورية العربية، مصر.
- ❖ دراسات في الأدب العربي العصر العباسي، د. محمد زغلول سلام، منشأة المعارف بالإسكندرية.
- ❖ رسائل الجاحظ، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة.
- ❖ روض الأخيار المنتخب من ربيع الأبرار، ابن الخطيب، تحقيق: محمد فاخوري، دار القلم العربي، حلب، ط1، 1423هـ.
- ❖ روضات الجنات في أحوال العلماء والسادات، الخوانساري، الدار الإسلامية، بيروت، ط1، 1991م.

- ❖ زهر الأكم في الأمثال والحكم، نور الدين اليوسي، تحقيق محمد حجي ومحمد الأخضر، الشركة الجديدة - دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1981م.
- ❖ السخرية في أدب الجاحظ، د. عبد الحليم محمد حسن، الدار الجماهيرية، طرابلس، ليبيا، ط1، 1988م.
- ❖ سرح العيون في شرح رسالة ابن زيدون، ابن نباتة المصري، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي.
- ❖ سير اعلام النبلاء، شمس الدين الذهبي، تحقيق شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة، ط3، 1985م.
- ❖ شذرات الذهب في أخبار من ذهب، ابن عماد الحنبلي، تحقيق عبد القادر الأرنؤوط ومحمود الأرنؤوط، دار ابن كثير، دمشق، بيروت، ط1، 1986م.
- ❖ صورة الآخر - العربي ناظراً ونظوراً إليه، مجموعة من الباحثين، تحرير الطاهر لبيب، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط2، 2008م.
- ❖ طبقات المفسرين، شمس الدين الداوودي، تحقيق لجنة من الباحثين، دار الكتب العلمية، بيروت.
- ❖ العرب والبرابرة - المسلمون والحضارات الأخرى، عزيز العظمة، رياض الريس للنشر، لندن، قبرص، ط1، 1991م.
- ❖ عيون التواريخ، محمد بن شاكر الكتبي، تحقيق د. عفيف نايف حاطوم، دار الثقافة، بيروت، 1996م.
- ❖ الكامل في التاريخ، ابن الأثير، تحقيق محمد يوسف الدقاق، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1987م.
- ❖ الكنى واللقاب، عباس القمي، مكتبة الصدر، طهران.
- ❖ المختصر في أخبار البشر، أبو الفداء، تحقيق د. حسين مؤنس، المطبعة الحسينية المصرية، ط1.
- ❖ مرآة الجنان وعبرة اليقظان في معرفة ما يعتبر من حوادث الزمان، أبي محمد اليافعي، تحقيق خليل المنصور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1997م.
- ❖ مروج الذهب ومعادن الجواهر، أبي الحسن المسعودي، تحقيق كمال حسن مرعي، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، 2005م.
- ❖ المستطرف من كل فن مستظرف، شهاب الدين الألبشي، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، 1992م.
- ❖ معجم الادباء - ارشاد الاريب الى معرفة الاديب، ياقوت الحموي، تحقيق د. احمد فريد رفاعي بك، مكتبة عيسى الباب الحلبي وشركائه، مصر، الطبعة الأخيرة.
- ❖ المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، ابن الجوزي، تحقيق محمد عبد القادر عطا ومصطفى محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت.
- ❖ الموشى في الظرف والظرفاء، أبو الطيب الوشاء، تحقيق كمال مصطفى، مكتبة الخانجي، شارع عبد العزيز، مصر - مطبعة الاعتماد، ط2، 1953م.
- ❖ نجعة الرائد وشرعة الوارد في المترادف والمتوارد، إبراهيم بن ناصف الحمصي، دار المعارف، مصر.
- ❖ نزهة الألباء في طبقات الأدباء، ابن الأنباري، تحقيق د. إبراهيم السامرائي، مكتبة المنار، الزرقاء، الأردن، ط3، 1985م.
- ❖ نزهة الألباب في الألقاب، ابن حجر العسقلاني، تحقيق عبد العزيز محمد بن صالح السديري، مكتبة الرشد، الرياض، ط1، 1989م.
- ❖ نور القبس في المقتبس من أخبار النحاة والأدباء والشعراء والعلماء، المرزباني، تحقيق رودلف زلهام، دار فرانكس شتاينر، 1964م.
- ❖ وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، ابن خلكان، تحقيق إحسان عباس، دار صادر، بيروت، ط7، 1994م.

الانساق الثقافية في رواية (فالسيوم عشرة)

م.د. زينة حمزة شاكر

جامعة بابل/ كلية الفنون الجميلة

zeenahamzah@yahoo.com

Cultural formats in the novel (Valium Ten)

Dr. Zena Hamza Shaker

University of Babylon\ College of Fine Arts

zeenahamzah@yahoo.com

Abstract

Find sheds light on the cultural margins in the lives of the Iraqi investors in the life of the Iraqi modeling bottom of the image of the Iraqi ache through setbacks and crises that touched Iraqi self in conflict with each other at times and with a series of self altogether

Key words: cultural formats, layout implicit, margins, silent, taboo, futility

الملخص

يسلط البحث الضوء على الهوامش الثقافية في حياتنا العراقية مستثمرا من حياة القاع العراقية نمذجة لصورة الوجد العراقي من خلال سلسلة الانتكاسات والازمات التي مست الذات العراقية في صراعها مع الآخر حيناً ومع الذات حيناً آخر.

الكلمات المفتاحية: الانساق الثقافية، النسق المضمّر، الهوامش، المسكوت عنه، التابو، العبث.

مدخل:

تضعنا الرواية امام احتمالات قراءاتها المتعددة بوصفها بؤرة سردية للعديد من الإشكالات الدافعة للكشف عن وجوه أخرى للحياة، فلا يمكن انتزاع الكاتب من الحاضنة السياسية، الاجتماعية والثقافية التي يشتبك بها، فالروائي منبثق من مرجعيات ذات سياق ثقافي، ديني، اجتماعي، اثني، سياسي، من ثم فإن الكتابة تجسد منظور كاتبها كونه منظوراً يقوم على القصيدة أحياناً والكشف والاجهار والاشهار أحياناً أخرى بحثاً عن معانٍ كامنة وأنساق ومغيبية أو مسكوت عنها، هو نوع من استكناه مكامن البوح عبر وعي الشخصية لذاتها ومجتمعها من خلال ازاحة المألوف.

ان استحضار الوجود ذاته عبر الكشف عن أنساقه المغيبة هو نوع من ادب الاعتراف⁽¹⁾.

في رواية خضير فليح الزيدي (فالسيوم عشرة) موضوع البحث تتضح فاعلية النص من خلال ادراك محمولات هذه الرواية وادراك ما تقترحه من قراءات متعددة وما تثيره من اسئلة حول فاعلية الكتابة والقراءة تلك التي تستحضر في الازدهان ثقافة ووعياً يزداد بزيادة رقعة الحرية وتزداد درجة انزياحه كلما افضت الكتابة الى الكشف عن مضمرات السرد (فالكتابة، كل الكتابة تنهض على مستوى المتخيل، بمعنى ان الكاتب حين يكتب لا يتعامل مباشرة مع الواقعي، بل مع ما يرتسم في ذهنه او مخيلته من صور تخص هذا الواقع، او تمثله او تعنيه وهذه الصورة المرئسة هي صور مفهومية تعادل معاني او تشكل معاني⁽²⁾).

في سرديات النص الروائي هناك فعل تحريض على تقصي مكامن النص وحمولاته الرمزية والدلالية وطبيعة تعالقاته المتبادلة بين الوقائع والشخص والتمثيل والتاريخ بمستوياته الزمنية، والرواية العراقية بمرجعياتها النفسية والثقافية والاجتماعية والايولوجية خضعت لهذه التفاعلات وهي تعيش تمظهراتها داخل البنيات المفتوحة للأنساق السردية.

فاعلية القراءة التي تتمظهر عنها اسئلة روايتنا موضوع البحث تضعنا امام اشكالية البحث عن الانساق الثقافية في الرواية. (والنسق هنا من حيث هو دلالة مضمرة فأنا هذه الدلالة ليست مصنوعة من مؤلف ولكنها مكتبة ومنغرس في الخطاب، مؤلفها الثقافة ومستهلكوها جماهير اللغة من كتاب وقراء⁽³⁾).

من خلال القراءة، القراءة التي توجهنا بنوع من القصيدة الى شغف الكشف عن الوقائع والوثائق بما فيها وقائع الحرب المضمرة بمستوياتها السياسية والاجتماعية، ووقائع انساق القاع العراقي المخبوءة في ثنايا السرد فيحيد نظر القارئ من متابعة حياة شخصيات الرواية الى ارشفة مريرة للواقع العراقي.

(1) ثقافة الفضاء التدميرية:

في رواية (فاليروم عشرة) يؤكد الزيدي مساره الروائي في قراءة الهوامش في مجتمعنا العراقي بعد روايته (الباب الشرقي رواية الضحك بلا سبب) * و (فندق كويستيان) *، ويقوم المعجم اللغوي لشخصيات الرواية على اشياء هي ناتج انساق الثقافة في المجتمع العراقي بعد 2003 من انفجارات وارهاب سلطوي وسياسي واباحة المحظورات من حبوب مخدرة وشذوذ واماكن موبوءة واداءاتهم اليومية.

والرواية في منجزها الادائي تناظر الاداء المسرحي في استقصاء الروائي لمشاهد مهمة موعلة في البؤس والألم من الحياة العراقية.

اذ تميل الرواية الى تقنية التشظية فليس هناك حدث متسلسل يتنامي ويتطور درامياً معلناً نهاية الرواية بل يبدأ النص من نقطة تلاشيهِ وانتهائه معلناً عودة سلام الوافي الشخصية الرئيسية في الرواية والتي نتلقى الاحداث من خلالها ونتعرف على بقية الشخصيات في الرواية من خلال حوارها مع نفسها احياناً بطريقة الاستذكار او من خلال حوارها مع الشخصيات الاخرى، يبدأ النص معلناً عودة السلام الوافي بتقرير مصور عن فلم وثائقي الى وكالة (جو الفرنسية) الاخبارية معلناً خطاب الرئيس والخليفة في آن معاً.

ويأخذ النص مساره السردى بإعلان خطاب الرئيس المعلن بتاريخانية محددة (2014/6/10) بسم الله الرحمن الرحيم: ايها السيدات والسادة سنذيع بعد قليل الخطاب التاريخي للرئيس، الى ذلك نستعري الانتباه⁽⁴⁾.

مشيراً الى تاريخ سقوط الموصل وبداية توغل حاضنة الارهاب الى الاراضي العراقية بدخول الموصل دون اشهار لشخصية الرئيس او تسميته بل بأظمار لنسق سياسي مبطن معلن في ولائه مضمر في قصديته. وفي نسق مواز يصدر خطاب الخليفة القادم بسلطة الدين والمتسلح بمفاهيم واحكام الشريعة الا انه في الحقيقة قادم برداء الدين ومتبني لسياسة القتل والتطهير العرقي تحت مسمى الدين والدولة الاسلامية والشرائع.

يبدأ الروائي حديثه بنسقين متضادين نسق الدولة المدينة ذات المرجعية المؤسساتية والمتضمن تشريعات الحكومة العراقية ودستورها وقوانينها ونسق الخلافة الاسلامية المزعومة المشرعنة لظاهرة الخلافة القديمة والخليفة القائم بأمر الله، مؤسسة ترتد لمتحف التاريخ، مؤسسة دولة دينية ذات مرجعية تاريخية.

يبدأ الخليفة خطابه بنبرة كهنوتية مستدرجا مشاعر الناس (بسم الله الرحمن الرحيم: الى المؤمنين كافة. هلموا الى الصلاة خفافاً الى جامع النور الكبير، سيخطب الخليفة - اطال الله في عمره - في الجمع المؤمن بعد قليل)⁽⁵⁾.

وفي الوقت الذي افرد الفلم الوثائقي الذي عرضته القناة الفرنسية (franc 24 arabi) مساحة لكلا الخطابين الا انه لأسباب غير معلنة ومن وجهة نظر الشخصية الرئيسية في الرواية (لم يتوغل في تفسير او نقل خطاب الرئيس الذي بث عقب الانسحاب في المقابل افرد مساحة جديدة بغزل واضح لخطبة الخليفة في مسجد المدينة المحتلة)⁽⁶⁾.

وفي عرض الروائي خضير فليح الزيدي لنسق النهايات في بداية الرواية ممثلاً بسقوط الموصل وامثال القيادات العسكرية لهذا الامر قد افصح عن الخلفية الثقافية التي تركز عليها الرواية في تبنيها لمشروع الازمات والنهايات التي تطل احداثها وشخصياتها (حيث يندس الايدولوجي في المشهد ليؤدي دوراً أساسياً في انتاج الفضاء الروائي وفي انتاج المعنى)⁽⁷⁾.

تبدو أزمة المكان في الرواية جزءاً من أزمة الشخصية لان الشخصيات في الرواية تعيش ازمتها الوجودية واغتراباتها الداخلية تحت هاجس متاهة المكان وفوضويته متمثلاً بالوطن ككتيون مؤسستاي لا بجغرافيته المعلنة، اذ هوت اغلب قيم الوطنية والمواطنة والهوية وتحول الى وطن غير صالح للاستعمال او الاطمئنان.

تدور احداث الرواية حول عودة الشخصية الرئيسية في الرواية (سلام الوافي) والذي نتلقى الرواية من خلاله يعرف عن نفسه (انا سلام محمد عبدالله الوافي، انا الاخ الاصغر للعقيد غسان بطل الانسحاب الاكبر، جئت الى بغداد في يوم 14 حزيران من عام 2014 بعد خطاب الرئيس بثلاثة ايام، صادف انه يوم سبت، بعد غربة قاسية، مبتعداً عن هموم وطن حبة العدس استمرت لثمانية عشر سنة بالتمام جئت بعد سقوط الموصل ومدن اخرى مباشرة على يد برابرة جدد برابرة يتحركون بريمونت كنترول)⁽⁸⁾.

نوستالجيا العودة انتجت بشكل معلن عملية تقشير للفضاء الروائي فالفضاء العراقي ظهر بصورة مناقضة لمرويات المنفى وما تزويه او تمارسه في طقوس حنينية للفضاء وهذا ما يؤكد السارد حين عودته (بغداد مدينة غير عادية مقالة ساخنة يشوى فيها البشر كل يوم بغداد الان غير بغداد الكتب الصفراء)⁽⁹⁾.

تعتمد الرواية الى فضح تشظي الذات العراقية على أعتاب حروب وويلات وحصار وهزائم وصراعات طائفية وتحولات سياسية واجتماعية، لقد نسف سلام الوافي المقولة التي تشير الى ان العراقي يصبح اكثر التصاقاً بوطنه كلما ابتعد عنه مكرها وها هو يصرح بذلك (تبين ان الوطن ليس الارض..كنت واهما كثيراً كندا قدمت لي على طبق من ذهب وطنا بديلاً محاطاً بالسلام والارض والحنان عادت لي انسانيتي من دون مقابل تغيرت النظريات الحماسية بخصوص فكرة الوطن ارض الاء والاجداد هو مسقط رأسي (كلاوات عراقية) بمعنى وهم عظيم مثلاً بأسمه مات الكثير وسيموت المتبقون ايضاً)⁽¹⁰⁾.

يبني السرد الروائي على جحيمية الفضاء الروائي من حروب وحصار وهزائم وموت جماعي وارهاب واحتلال مدن وانسحاب، مفردات اصبحت مفاتيح روائية لكل روائي اراد الحديث عن التجربة العراقية مع الموت، ثقافة الموت التي شرعنت نسقاً مضاداً لنسق الحياة فالموت يحدث بكل الطرق، حروب، حصار ارهاب، انفجارات، الموت اصبح فكرة عراقية رائجة (الفكرة العراقية خالصة يا صديقي وغير مستلة من كتب التاريخ الاسلامي في الاستشهاد، أو في الموت الحضاري المشع...نحن باختصار شعب الله المهمش لكل انواع المأسى منذ انكيدو ليومنا هذا، حروب واحتلالات وقتل جماعي ومجاعات وحصارات وفقدانات، كل شيء وحسب ما تشتهي النفس من الضيم)⁽¹¹⁾.

هذا الفضاء الجحيمي وفي حيلة سردية من الروائي الى الترويج في الرواية لرابطة (كفى) او (رابطة الموت الجماعي)⁽¹²⁾ بعد ان غدا الموت حالة طبيعية هذه الرابطة تجعل من المنتمين لها يحصلون على الموت اختيارياً وهذا ما حصل للعقيد غسان اخو سلام الوافي ليعلن نهايته المأساوية في انتحاره المعلن للتخلص من شبح الهزيمة بعد الانسحاب من الموصل فشخصية العقيد غسان بقيت تعيش عقدة هروبها وانسحابها يتحول هذا الهاجس الى سلسلة من الاكراهات الداخلية التي يمتزج فيها الحسي مع المعنوي مع اللغوي التعبيري، وهو يعتزل الناس ونفسه في غربة داخلية في لجوئه الى الصمت، انما يعكس في الحقيقة موقفاً او نسقاً ضمناً يمليه العجز والاحباط وثقل المنفى الداخلي العميق ويكونه موتاً بطيئاً غير معلن وتعبيراً عن واقع يعيشه الناس، اذ يفرض الوضع في عراق ما بعد 2003 وما بعد سقوط الموصل تحديداً مازقاً ذاتياً تعيشه الشخصية العراقية في علاقاتها بالقيم والواقع والذاكرة. يمثل العقيد غسان ايقونة الحيرة العراقية الواقعة بين سلطة الواقع السياسي وسلطة الذات وهذا ما جاء على لسان بطل الرواية سلام الوافي (فالعقيد يمثل لي رمزاً لعراقيتي المهذورة التي بددتها السلطات المتعاقبة والمنتهكة من الاخرين خاصة عندما غداً البلد مجرد خريطة تقرض فيها الفئران لتكون كحبة عدس شاحبة)⁽¹³⁾.

نحن اذا امام نص روائي يفتر الى خطية سردية تنتظم احداثه ووقائعه ضمن نفس حكاوي واحد، فالذات الساردة لا تستوقفها الوقائع بقدر انصياها الى مأساوية عالم منط منكنا على ذاته (14) لا نقرأ فيه سوى الانقاض، انقاض المدن، والانسان والاشياء.

(2) التفانة وأثرها على النسق:

عودة بطل الرواية (سلام الوافي) من كندا الى العراق لتسجيل فلم وثائقي عما يجري في العراق لصالح وكالة (جو) الفرنسية انتج عملية تقشير للفضاء والبيئة العراقية بصورة محلية، فانتاج الفلم التسجيلي داخل الرواية اصبحنا امام (ميثا الرواية) وبث الحقائق والارقام والشخص والامكنة في صورة بث تسجيلي، واستثمار الروائي لتلك التقنيات في عملية الكشف واشهار المعنى، فالمعنى ما عاد محصوراً في تقانة القراءة وشخصها المعنيين بل في الاشياء ايضاً (حبوب الفاليوم والهلوسة) (التي تتسي متاولها مدن النكبة في الموصل وبغداد والبصرة) (15) هي نقاط بوح واجهار عن فساد المؤسسة السياسية والاجتماعية والدينية كما صور الفلم لقطات من سقوط الموصل وتسليمها الى (داعش) من قبل مجموعة من الضباط المتأمرين (الفلم الوثائقي الذي عرض بعد لحظة الانكسار التاريخية عبارة عن ريبورتاج لقصة الانسحاب معمولاً بسياسة خبيثة) (16) بمعنى ان هذه الاشياء اصبحت شكلا من اشكال الأنساق التي تحكم المؤسسة السياسية والدينية في المجتمع.

يبدو تأطير المشهد في رواية (خضير فليح الزيدي) بدءاً باستعمال تقنية (cd) والفلم الوثائقي وانتهاء بمعاورة حبوب الادمان والهلوسة والترويج لها كنوع من الهروب للخروج من ازمة النكسة وسقوط الموصل لأنه ببساطة على حد تعبير أحد الشخصيات (اذا اردت اعتياد الوضع هنا اما ان تبلع او تشلع) (17)

وصولاً الى الادوار التي يمنحها الروائي للشاشة في تشكيل الصورة المؤسسة للمشهد كما لو كانت الكتابة الروائية لا تكفي بأن تجعل القارئ يشعر فقط بل تحرص على جعله يرى ايضاً. ويتكلف السارد اولاً ثم الراوي العليم ثانياً الذي يسجل مناوبة مع السارد الرئيس في الرواية (سلام الوافي) عملية انشطار للمشاهد والتنقل بينها بغية التركيز على صور معينة او مشاهد في بنية النص الروائي، اذ يتوقف حيناً للحديث عن نفسه او عن احد الشخصيات في الرواية او وصفاً لبعض الاحداث التي لا تعدو ان تكون صوراً لمشاهد تحدث يومياً في العراق وكأنني بالسرد كاميرا متنقلة تنقل لمشاهد متنوعة يتم تجميعها بتقنية، واختيار هذه التقنية ليس مجرد لعبة جمالية مجانية مفرغة من القصد في السرد ثمة اولاً نوع من التوثيق لنسق مضمّر يتحرك دونما شعور بتغلغل في اعماقنا وفي فضاءنا بحرية مكشوفة ومقصودة متوسلاً بالعمى الثقافي في مجتمعنا خصوصاً ان الصور التي جيء بها لا كسؤال بـ(كجرح) غائر في مجتمعنا (الهزيمة)، (الفساد السياسي)، و(الفساد المجتمعي) متمثلاً بظاهرة الادمان، يرتقي الفضاء اليومي من مجرد تفصيل تلتقطه نظرة هشة الى اعماق ما في الواقع من هشاشة تاريخية ووجودية.

أزاء تقنية المشهد والفلم (CD) نحن امام عرض لنسق بيئي خاصة حين يتحدث سلام الوافي عن هوبي (هوبي عجري عراقي ضائع) (18) يلتقط شخصياته من القاع يتحدث عنها (سلمته خمسين دولاراً مكافأة عن حديثه امام الكاميرا) (19) نحن بصدد رصد محكي حقيقي (محكي بيئي) يساير المحكي الرئيس يتناول قضايا ثقافية بيئية هنا تغدو الرواية شاشة للمشاهدة والنقصي لما هو واقعي فعلاً للمشاهد للكشف والاشهار اما حكاية القرص (جيم المسروق) من مبنى رئاسة الوزراء بالاتفاق بين أصيل الشاب الذي تركته امه العراقية المندائية (سليمة حنظل) وهو طفل صغير عند عائلة مسلمة وهاجرت الى قطر ومنها الى كندا هرباً من بطش النظام السابق وملاحقة رجال الامن لها وتصفية زوجها بطرق سياسية فاشية تعود لزمن النظام السابق، اصيل مع احلامه المجهضة في وطنه ورغبة في حياة الاستقرار بعد ان كان يبيع الشاي في كافتريا تابعة لمكتب رئاسة الوزراء والتقاءه سلام الوافي، وهاتف الصراف الشاذ الذي يعمل مع الوكالة الفرنسية ذاتها والدكتور ناعم والذي يمثل رمز سياسي فاسد لفساد السلطة في العراق واحتواء هذا القرص على معلومات مهمة تخص قضايا مالية سياسية عراقية والمفاوضة التي عقدت بين

الدكتور ناعم والاطراف الثلاثة الاخرى ما هو الا وسيلة للكشف عن الولاء المضطرب والهوية المضطربة التي شنت الافراد والانتماءات والولاءات فكل من سلام الوافي واصيل وهاتف الصراف بحثوا عن مكافأة مالية بسبب المعلومات الموجودة على القرص فشعارات الوطنية الزائفة ما عاد لها وجود في المشهد الثقافي العراقي يقول سلام الوافي في ذلك: (اعتبرت القرص جيم فرصة ذهبية كانت ضائعة فوجدتها لاسترد حقي المستلب في هذا البلد اخذ مني الكثير وأعطيته لب العمر، مؤملاً نفسي بالثروة وحالما بتحقيق الطموحات المؤجلة المبالغ التي استطيع فيها علاج اخي غسان الذي اعطى أيضاً للوطن المستلب اكثر مما طلب الوطن منه. اكثر من حق مهدور لضريبة الارض واستحقاقها عليه⁽²⁰⁾).

فأنهارت أسواق الانتماء القديمة وحلت انساق جديدة تتغير الاسماء وتتلاعب بالمصائر (لا مكان لا مريء في هوية مغلقة ولا في هوية متوهمة، ولا يمكن ان يكون بلا هوية، يحتاج المرء الى هوية مفتوحة هي مزيج من هويات موروثه ومستحدثة هوية قابلة للتحويل بتحول الاحداث والزمان)⁽²¹⁾.

وفي ظل هذه الهوية المتحولة تراجع مفهوم الوطن والمواطنة واختفى من منظومة القيم الثقافية بأثر المساومة التي عقدت بين سلام الوافي واصيل والدكتور ناعم بواسطة هاتف الصراف حول اهمية الوثائق في القرص المدمج والذي اشارت اليه الرواية بالقرص (جيم). صور وذكريات مؤلمة اراد الروائي عرضها عبر تقنية القرص والفلم من خلال كاميرا السرد امام القارئ هي ثقافة النسق التي تختزنها الذاكرة.

3) نسق العبث ومركزية اللاجدوى:

لقد كان للعبث حضوره المركزي في تشكيل الكثير من السرديات الحديثة فجاءت في جانب كبير منها فوضوية الطابع تدميرية لكل انتظام وقد كانت هذه التدميرية ضرورية لهدم واقع فقد شروط صلاحيته وتكوين واقع اخر بديل يخرج عن طبيعته المنتظمة الى دائرة اوسع واعمق وفي ظل شتات الهوية والمواطنة وفوضوية الواقع ظهرت الرواية العراقية الجديدة (بعد التغيير متلائمة في شحوبها وملامحها القاسية من ناحية وصيحاتها ووحشتها المرة من ناحية اخرى مع شحوب ووحشية واقع الفرد العراقي الذي مازال في بداية تعرفه الى هويته الوطنية الجديدة التي لم تتضح معالمها بعد بفعل ضبابية الوضع العراقي الجديد كما لم يتضح الدور الفعال الذي على الفرد العراقي تجسيده داخل مجتمعه الجديد باحداثه وتقلباته الا في وضوح دوره في لعب دور الضحية الذي اجاده بأمتياز)⁽²²⁾.

يتخذ (الزبيدي) من العبث واللاجدوى تقانات مركزية يشيد بها نصه الروائي وقد كان للعبث حضوره المركزي في الرواية فجاءت ذات طابع فوضوي بفعل شخصياتها وادائهم التدميري لأنفسهم ومجتمعهم شخصيات نتاج واقع عراقي مرتبك وفوضوي يعرفنا الراوي العليم عن شخصية ابو العوف (ابو العوف هذا ليس بعثيا او شيوعياً او اسلامياً هو خلطة سحرية عجيبة لشخصية افرزها الواقع ما بعد الموصل والهزيمة سحنته لعنة الحياة العراقية بكل صلفها وانتجت لنا هذا الرمة)⁽²³⁾.

كان ابو العوف يبيع (حبوب الهلوسة الرخيصة الاثمان والخاصة بالمهمشين حبوب ما بعد الحداثة)⁽²⁴⁾. يعطي السرد مساحة واسعة للشخصيات للحديث عن نفسها (انا يصيحون لي ابو العوف عادي جداً صيدلاني شوارع وبندرجي كبسلة وتربية الباب الشرجي مضغوط من القشرة الى اللب)⁽²⁵⁾.

لم يكتب خضير فليح الزبيدي عن الحرب كحدث بل كأثر والكيفية التي مسخت الحرب فيها الناس العقيد غسان الذي اصيب بصدمة نفسه بعد سقوط الموصل مما ادى به الى اعتزال الناس في صمت مطبق وسلام الوافي الذي شرع بتناول حبوب الادمان والهلوسة فهو (لديه شرود ذهني لا يعرف ما يريده بالضبط ساعدته كثيرا في محاولة انقاذه من ادمانه وافراطه في تناول حبوب الهلوسة ...) واصبح ضحية من ضحايا البندرجي)⁽²⁶⁾.

وهاتف الصراف الذي يقرر إقامة منظمة لحقوق المثليين وابو العوف مجهول النسب والهوية ولا سبيل الى عرض النص هنا لما فيه من الاباحية الكثير لأننا لا نقصد هنا الكتابة الايروتنيكية بل نقصد القراءة الناقذة لتمثيل ما يجري في نص الرواية

يقول ابو العوف محدثاً سلام الوافي: (تزوجت امي ابنة الكلب عشرات المرات وهذا عادي جدا حالها حال الكثيرات من ارامل الحرب من مصريين وسودانيين وعرب اخرين منهم اشكال وانواع. البولة، الذنبك، البربوق حققت الوحدة العربية بحذاقها خاصة في سني حرب ايران عندما غاب العراقيون في الجبهات (....) وربما لي اخوة في كل ارجاء العالم من دون علمي.... بالحقيقة اخجل من تاريخي المشوه كلما شاهدها... كلما اتذكرها ابلع على الفور شريطا كاملا ابو الخمسين من حبة الحاجب حتى انسى العراق بطوله وعرضه).⁽²⁷⁾

فخلف كل حكاية او سلسلة حكايات ثمة مسخ مضاعف ومهما تنوعت المشاهد وتداخلت الوقائع فالبعد الجواني المنكسر في الشخصيات قد استأثر بالاهتمام ومن ورائه برزت المصائر المعتمدة للشخصيات فلا هي قادرة على معايشتها او تخطيها فعاشت ملازمة لها فارتسمت ملامح مجتمع منهار لا سبيل الى فهمه الا عبر تدميره بالإدمان. وكلما تقدم السرد ملأت مجموعة من الشخصيات مساحة السرد فهم مجموعة متشابكة المصائر لا تفصلهم اي فواصل ثقافية او عرقية او جغرافية.

فشخصية ايوب الابتر التي يعرفنا بها السرد (يلتقط الحلوين من الغلمان التائهين بخفة ورشاقة الاسطة يتنوق جمال مؤخراتهم بالنظرة الاولى حبيبي بلد تعبان).⁽²⁸⁾

واختيار الروائي لشخصيات من قاع المجتمع العراقي هو نوع من الاجهار والفضح لما يسود الحياة العراقية من هزائم وانكسارات ومصائب، سلسلة من الشخصيات لا تمتلك اي مرجعية او هوية وبدون تاريخانية محددة، ويبدو ان الروائي تعتمد ذلك للكشف عن الماضي العراقي المبهم والحاضر المرتبك وفي هذا يقول ابو العوف احد شخصيات الرواية (اصبحت كل مشكلات البلد عادية جدا في نظري انت تعاني من ضياع الموصل وأنا اعاني من ضياع نسبي اسمي ابو العوف من دون اسم الاب اتمنى من كل عراقي معذب مثلي ان يأتي للباب الشرجي وبأخذ كفايته من الحصة وعلى حسابي ولو كنت وزير التجارة سوف ادخل الفيلكا ضمن مفردات الحصة التموينية)⁽²⁹⁾ اما نسق الشذوذ الذي يظهر ممثلا بشخصية هاتف الصراف وايوب الابتر كنسق معلن وصريح بعد ان كان مضمرأ فقد ظهر نتيجة اهتزاز المجتمع بفعل الازمات وبفعل انساق الثقافة الحاكمة من حروب وحصار واختلال المنظومة الاجتماعية والدينية وارتباك الهوية الثقافية، فالثقافة بما هي حاضنة مجموعة من القيم والعادات والتقاليد والانساق برعاية المؤسسة الاجتماعية والدينية والسياسية والفرد جزء من هذه الحاضنة فمن الطبيعي ان يختار منها ليفصل مسلكا دون اخر او عرفاً على اخر، لكن هذا النظام والانساق الذي يحمي مفردات الثقافة قد يتعرض للخلل او يصيبه بعض التمزق والعشوائية في مسلك الاختيار، وارتباك النسق السياسي في المؤسسة راعية التربية والتشريع والقيم والاخلاق عندما تقوض هذه المؤسسة تقوض الاشياء الاخرى مما يهدد الفرد بالضياع والتخبط وتزداد هذه في حالة الحروب والازمات وتوابعها التدميرية فتتحول المنظومة الثقافية في المجتمع الى سلعة فتتغير منظومة القيم الراقية للثقافة والدين والعرف والحلال والحرام وقد امتدت هذه الفوضى والعشوائية من الخارج الى الداخل اذ كان لها ناتجها السلوكي في منظومة القيم التي تحكم الفرد فأخذ يسعى الى الخلاص من هيمنة النظام الذي يقيد به الى العبث مما يحيط به من منظومة ثقافية واجتماعية فاتجه البعض منهم الى الادمان والبعض الاخر الى ممارسة الشذوذ.

وبذلك فقد شيد الزيدي فضاءً استعارياً يستتر خلف الفضاء الواقعي فقد اتخذ من هوامش ثقافتنا العراقية والازمات التي تمر بها الذات العراقية اداة للاحتجاج على سلسلة الانكسارات السياسية، كي يقرأ خطاب الهامش، خطاب الصمت، خطاب الظل، ما عادت شعارات الوطنية والهوية تمثل الصدارة في انساقنا الثقافية، لقد حل محلها خطاب بديل، مضمر يستتر خلف رداء الثقافة والحرية الجديدة معلن في اباحيته مضمر في قصديته شرعنة الادمان والشذوذ كنتيجة لتحلل مكونات مجتمع بأكمله، ثقافية، بيئية، اجتماعية، سقوط المدن، انحدار مستوى القيم، تشتت الولاء، الهوية المزيفة والمشتتة مما دفع بانساق الثقافة البديلة الى التغلغل فأحلت ثقافة بديلة لمجتمع تنهالوى اركانه.

وهذا الطرح لأماكن بعينها (باب الشرقي، البتاوين، التتلك، الخ)⁽³⁰⁾ اذ تغدو الرواية شاشة للمشاهدة لما هو واقعي ويساير المحكي الرئيسي في عرض السارد لتصوير فلم وثائقي لـ(شارع 13 في البتاوين يطلب تصويره الحياة السرية لجماعة الجراوة وبعد الاستفسار اتضح انهم مجموعة من الشواذ (...)) في الفنادق والكراجات خلف السيارات المحروقة وبقاياها المتشظية⁽³¹⁾. ان ظهور رواية بهذا المستوى من الفضح والكشف يعتبر بحد ذاته تحديا لنسق الرواية التقليدية او الكلاسيكية وهي تكتب بصيغة جمالية صورة الوجد العراقي المزمّن او تؤرخ لأدب الوجد العراقي.⁽³²⁾

جميع الشخصيات في الرواية لها سمة السلبية فلم تحاول اي واحدة منها الخروج عن النسق وايجاد الحلول بدل الارتكاس في الهاوية وكأنني بها قد اغلقت كل ابواب التغيير والاصلاح ولا مجال لهذا البلد الا بالتدمير الذاتي لافراده فلا غربة ان يستسلم سلام الوافي لحبوب الادمان للخروج من الازمة وان ينتحر العقيد غسان بعد ان رفضوا اعادته للجيش بسبب مرضه النفسي وان يبيع ابو العوف الحبوب المخدرة الى الناس لكي ينسى العراق بطوله وعرضه، تمتلأ الرواية بمفردات الملل والضياغ والكآبة وانفصال الروح عن الجسد والعبث والانحطاط والادمان، اذ يفقد الانسان انسانيته في اي لحظة زمنية ليغدو شيئاً بلا احلام أو طموحات يسعى لان يعيش لمجرد العيش.

سعت الرؤية السردية الى تمثيل الخراب الجواني الذي اصاب مجتمعا بأكمله ثم انهيار نظام القيم وانحطاط المبادئ الانسانية واهتزاز القيم وسط غياب لأي رادع ديني او قيمي بل ان مظاهر الحياة تختفي من النص بأكمله فلا مظاهر فرح او حب وليس ثمة اطفالا الطفل الوحيد هو سراج ابن سلام الوافي (طفل الانابيب سراج هذا المصنوع تقنيا كريبوت من لحم ودم في كندا)⁽³³⁾ وقد تعطل ايقاع الحياة وغابت الاشياء الجميلة وسدت الافاق امام اي طموح او عمل او رغبة وانهارت المقومات المجتمعية وجميع الشخصيات شوهت اخلاقياً ومجتمع الرواية ارتكس في وسط الخراب، وتتاول حبوب الادمان التي اصبحت حلا لكل من فقد هويته. ولا مجال لإصلاحه الا ببداية جديدة وكأنه بحاجة الى تاريخ جديد يمحو ما قبله.⁽³⁴⁾

وكان لا أمل ولا منفذ لأبطاله الا الموت وهو النهاية التي اختارها الروائي لبطله العقيد غسان في رابطة (كفى) للموت الاختياري كاختيار للخروج من الازمة (بحل الاستثناء محل القاعدة ويتحول المجتمع الى منظومة قابله للتمزق تتحرك كيما اتفق دون وجهة محددة، وقد انعكس ذلك على الواقع النفسي للإنسان الذي باتت تستنزفه افرانه ومخاوفه فانصرف الى الصمت تارة وانطوى داخل صدفته النفسية تارة اخرى يعيش موته التقديري تمهيدا لموته الفعلي).⁽³⁵⁾ تبقى رواية الزيدي (فاليوم عشرة) سؤالاً وشاهداً هل الخطاب الروائي بما هو منتج لغوي، ايدلوجي، ثقافي هو نتاج عراق ما بعد 2003 ام نتاج انساق الثقافة المضمرة التي جعلت منه ارضا للنزاع والتناحر منذ عهد البرابرة والمغول⁽³⁶⁾.

ينهي خضير فليح الزيدي روايته بجزع تجرعه ويتجرعه العراقيون جيّداً ، انه الموت، الموت المستمر الذي حصد ويحصد الارواح العراقية (لم ار في حياتي ميّة كهذه... هل يبكي الميت من دون دموع ؟ تلك مهزلة عراقية كبرى تضاف لمجموعة المهازل (...)) عادي جدا فانت في بغداد يا صديقي⁽³⁷⁾ وبهذه الكوميديا السوداء انهى الزيدي روايته اشارات لا تخلو من همس عميق حول جدل الهوية والوطنية رواية تؤرخ لجيل الخيبات والهزائم، رواية لا تبتعد عن محرقة الحرب حيث شبح الموت والهزيمة يلاحقان ابطالها، ظهر سلام الوافي رمزاً ثقافياً لجيل عراقي بأكمله تتصارعه الرغبات وتموت منه الاحلام، جيل اللا جدوى.

خلاصة البحث:

1. الرواية في منجزها الادائي تنقضى قراءة الهوامش في ثقافتنا العراقية، بانساقها الصريحة، والمضمرة ومدار الاهتمام بالنقد الثقافي هو النسق المضمّر اما الظاهر فمزيته هو الكشف عن المضمّر وما يتوارى خلفه، هو نسق خطير يتغلغل ثقافيا فيمارس دوره وتأثيره دونما رقيب متوسلا بالعمى الثقافي.
2. يستدعي الروائي خضير فليح الزيدي بتمثلات مشهدية صوراً سردية على شكل حلقات للقص، حاول بتلك الصور والمشاهد السردية كشف ما يخفيه المجتمع العراقي من انساق ثقافية مضمرة كرسّت خطاب ديني، اجتماعي، وكرس الروائي جهده في اختيار شخصيات من قاع المجتمع العراقي.
3. وبذلك فإن الرواية تضع ثيمتها على حياة القاع العراقية وعلى المهمش والمسكوت عنه في المجتمع العراقي فتغوص في اعماق الذات العراقية المسحوقة في اختيارها لمناطق (الباب الشرقي، التتك، الحواسم، البتاوين).
4. منحنا الروائي في توظيفه لهذه المناطق قوة الاحساس بأن الحكاية حقيقية ليست تلك التي تمر في الفضاءات المفتوحة بل هنا بالذات في الاماكن الضيقة والمهمشة والمنسية.
5. وقد وجدنا ان نص الرواية يدفع بفكرة النسيان بعد ان تكرر الموت واليأس والخوف وتوارت حالة الامان فقد قدم السرد تناظرا بين الذكرى والنسيان بدءا من العنوان (فالיום عشرة) الذي شغل بثنائية التسمية والوصف تأتي الذكريات من الماضي القريب حيث الحروب والحصار والحزن ويأتي النسيان من الحاضر المبهّم في تناول حبوب الادمان ومن خلال طرح الادمان ومعاقرة حبوب الهلوسة سعت الرؤية السردية الى تمثيل الخراب الجواني الذي اصاب مجتمعا بأكمله ثم انهيار نظام القيم واهتزازها.
6. عالج النص الحرب كنتيجة وليس كأثر فقد تعطل ايقاع الحياة وغابت الاشياء الجميلة وتناثرت الهوية الفردية والوطنية وتشتت الولاء واصبح الوطن لا يعني لأبطاله شيئا سوى ذكرى متراجعة الى الوراء وكأن الانتساب والهوية قد انتزعا مع استلاب الوطن واغتصاب ارضه.
7. عرض الروائي من خلال تقانات القرص والفلم شكلا جديدا من اشكال اعلان الانساق التي تحكم المؤسسة السياسية والاجتماعية ووسيلة جديدة في كشف واجهار المعنى.
8. سقوط المدن تبعه سقوط الانسان والاشياء فأنهّرت المقومات المجتمعية وفقدت الشخصيات ثقافتها بذاتها وبانتماءاتها فتجسدت الفوضى والعبث الذي كان له حضوره المركزي في الرواية فيحل الاستثناء محل القاعدة اذ تمارس الشخصيات ادائها التدميري بالادمان او الهرب او الموت.
9. كانت هذه التدميرية ضرورية لهدم واقع فقط شروط صلاحيته لتكوين واقع اخر بديل، انه يقترح تطهيراً للمجتمع واعادة بنائه بعد انهيار المنظومة القيمية والاخلاقية لأبطاله الذين يعانون رهاب الحرب، الحصار، الانفجارات، الموت، الهزيمة وكأن لا امل ولا منقذ لأبطاله الا الموت. الذي اختاره نهاية فعلية لأبطاله.
10. قدمت الرواية لغة جريئة في تفسير التابو وعرضه وهو تابو المثلية الجنسية ووجهت انتقادا مضمرا له خلال عدة شخصيات في الرواية اذ رسم لنا الروائي نموذجا للشخصية السلبية النمطية وصورة فضائية لتلك الممارسات اللاأخلاقية وقد طرح التابو كاشكالية في تكوين مجتمع مفكك من منظور كون التابو هنا غير انساني او حضاري.
11. يخلق الحوار بين الأنا والأنا والأنا والآخر المخبوء تحت حجب (حبوب الفاليوم) نوعا من فسحة الذات تجتاز بها عتبة الراهن الكابوسي باتجاه فضاءات اخرى تنتزع من النفس اغلالها وتمنحها نشوة سرابية سرعان ما تبدها يقظة الشخصية على واقعها اليومي.

هوامش البحث:

- (1) ينظر السرد، الاعتراف، الهوية: ص5، ص6.
- (2) تقنيات السرد الروائي في ضوء المنهج البنوي: 16.
- (3) النقد الثقافي: قراءة في الانساق الثقافية العربية ص79.
- (*) وفي ذلك اشارة الى روايتي خضير فليح الزيدي في تقصينا لقراءة الهوامش في الرواية العراقية ولست في صدد قراءة المنجز السردى في الروايتين بل اكتفيت بالاشارة اليهما مع ادراج لهما في لائحة المصادر
- (4) رواية فاليوم عشرة: 7.
- (5) م.ن.
- (6) م.ن.
- (7) شعرية الفضاء المتخيل والهوية في الرواية العربية: 211.
- (8) رواية فاليوم عشرة: 16.
- (9) م.ن: 82.
- (10) م.ن: 214.
- (11) م.ن: 222.
- (12) ينظر م.ن: 102.
- (13) م.ن: 213.
- (14) ينظر السرد الروائي وتجربة المعنى: 122.
- (15) رواية فاليوم عشرة: 99.
- (16) م.ن: 14.
- (17) م.ن: 10.
- (18) م.ن: 134.
- (19) م.ن: 135.
- (20) م.ن: 112.
- (21) السرد، الاعتراف الهوية: 160.
- (22) الرواية العراقية صورة الوجد العراقي: 12، 13.
- (23) فاليوم عشرة: 99.
- (24) م.ن.
- (25) م.ن: 19، 20.
- (26) م.ن: 35.
- (27) م.ن: 169، 170.
- (28) م.ن: 21.
- (29) م.ن: 170.
- (30) ينظر ص132 في الرواية.
- (31) م.ن: 35.

- (32) ينظر الرواية العراقية صورة الوجد العراقي: 15.
- (33) فاليوم عشرة: 37.
- (34) ينظر الثقافة الابوية، الهوية الانثوية، الجسد: 146.
- (35) ثقافة النسق: قراءة في السرد النسوي المعاصر: 268.
- (36) ينظر الرواية: 16، 222.
- (37) م.ن: 231.

مصادر البحث ومراجعته:

- 1- السرد والاعتراف والهوية د. عبد الله ابراهيم، ط1، 2011، المؤسسة العربية للدراسات والنشر - بيروت، لبنان.
- 2- رواية الباب الشرقي، خضير فليح الزيدي، ط1، 2013 رواية الضحك بلا سبب، دار ومكتبة عدنان - بغداد، العراق.
- 3- رواية فندق كويستيان - خضير فليح الزيدي - ط1، 2014 - دار الحريري للنشر والتوزيع - بيروت.
- 4- السرد النسوي الثقافة الابوية، الهوية الانثوية، الجسد، د. عبد الله ابراهيم، ط1، 2011، المؤسسة العربية للدراسات والنشر - بيروت، لبنان.
- 5- الرواية العراقية صورة الوجد العراقي ثماني سنوات في عمر الرواية العراقية 2004-2012، حسين السكاف ط1، 2014، دار الروشة للنشر والتوزيع - بغداد.
- 6- النقد الثقافي في قراءة الانسان الثقافية العربية، عبد الله محمد الغدامي، ط2، 2001، المركز الثقافي العربي، المملكة المغربية - الدار البيضاء، لبنان بيروت.
- 7- تقنيات السرد الروائي في ضوء المنهج البنوي، يمنى العيد، ط1، 1990، دار الفارابي - بيروت، لبنان.
- 8- رواية فاليوم عشرة، خضير فليح الزيدي - ط1، 2016 منشورات الاختلاف، منشورات ضفاف، بيروت الجزائر.
- 9- ثقافة النسق قراءة في السرد النسوي المعاصر - رشا ناصر العلي، ط1، 2010، المجلس الاعلى للثقافة، القاهرة.
- 10- السرد الروائي وتجربة المعنى - سعيد بنكراد، ط1، 2008، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، الدار البيضاء، المغرب.
- 11- شعرية الفضاء المتخيل والهوية في الرواية العربية، حسن نجمي ط1، 2000، المركز الثقافي العربي بيروت (لبنان، الدار البيضاء، المغرب).

البحرين بين الاحتلال البريطاني والادعاءات الإيرانية حتى نيل الاستقلال عام 1971 م

أ.م.د. احمد يونس زويد الجشعمي

جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية

Bahrain between British and Iranian Occupations allegations unit independence in 1971

Ass.Prof.DR. Ahmed Unise Zwaïd AL_ Jashamy

University of Babylon\ College of Education for Human Sciences

Hum.ahmed.uounic@uababylon.com

Abstract

But Iran has sought several time to confirm the claims ownership of Bahrain, prompting recent governors respond to these allegations because they are not based on any evidence or legal arguments, and across the shah Reza Pahlavi (1925-1941) for its ambitions in Bahrain and encouraged Iranians immigrate to it.

The shah Mohammad Reza Pahlavi (1941-1979) was no less anticipation than the previous year, as it was considered Bahrain's fourteenth province in Iran, he said that Bahrain was separated from the country by Britain and must be returned to Iran.

As a result, block by the people of Bahrain to the allegations to maintain its Arabism with all the intensity and determination of Iran notified to the approval of the Bahrain gained independence 14 August 1971, and its entry into the league of Arab states and the Organization of the United Nations in the same year.

Keywords: Iran, Bahrain, the British occupation, Shah Reza Pahlavi, Blkrev, Hamad bin Isa Al Khalifa, Dubai agreement, Independence

الملخص

سعت ايران ولمرات عدة الى تأكيد ادعاءاتها بملكيتهما للبحرين، مما دعا حكام الاخيرة بالتصدي لتلك الادعاءات لأنها لا تستند الى اية ادلة أو حجج قانونية، وعبر الشاه رضا بهلوي (1925 – 1941) عن اطماعه في البحرين وشجع الايرانيين بالهجرة اليها، أما الشاه محمد رضا بهلوي (1941 – 1979) فلم يكن أقل طمعاً من الذي سبقه، إذ اعتبر البحرين الاقليم الرابع عشر في ايران، وقال ان البحرين فصلت عن بلاده من قبل بريطانيا ويجب عودتها الى ايران. ونتيجة التصدي من قبل شعب البحرين الى تلك الادعاءات للمحافظة على عروبتها بكل شدة وعزم اضطرت ايران الى الموافقة على حصول البحرين على الاستقلال في 14 آب عام 1971 وانضمامها الى جامعة الدول العربية ومنظمة الامم المتحدة في العام نفسه.

الكلمات المفتاحية: إيران، البحرين، الاحتلال البريطاني، الشاه رضا بهلوي، بلكريف، حمد بن عيسى آل خليفة، اتفاقية دبي، الاستقلال

المقدمة

بدأت إيران بإدعاءاتها في البحرين منذ منتصف القرن التاسع عشر الميلادي، في اسنادها الى عدد من المذكرات والمخاطبات الرسمية بينها وبين الحكومة البريطانية، لتأكيد أطماعها فيها، إذ لم تتردد يوماً بملكيتهما للبحرين، مما دفع حكام وشيوخ الاخيرة التصدي لتلك الاطماع وتقنيدها كونها لا تستند الى أدلة قانونية او صفة شرعية. وتمسكت إيران بحجج واهية في مطالبتها بالبحرين بين الحين والآخر، منها ان حكام البحرين دائماً كانوا يقبلون بالسيادة الفارسية عليهم ودفعوا الضرائب لهم، وفي بعض الاحيان كانوا يصرحون انهم من رعايا إيران، واعلنوا الولاء لهم في حالات عدة، لاسيما الرسائل التي بعثها الشيخ محمد بن خليفة حاكم البحرين الى إيران عام 1860 عندما كانت البحرين في نزاع مع الوهابيين، إذ طلبوا منهم تقديم المساعدة للوقوف بوجه الوهابيين الذين ارادوا ازاحتهم عن السلطة.

وتجددت الادعاءات في زمن الشاه رضا بهلوي (1925-1941) إذ رفض بنود معاهدة جده بين السعودية والبحرين عام 1927 لان فيها بنداً (المادة السادسة) اكدت على عروبة البحرين والامارات الاخرى، وهذا يتناقض مع ما تدعيه بأنها ارض "فارسية"، وان الشاه سعى دائماً لخدمة اغراضه التوسعية، لاسيما في تشجيعه الإيرانيين للهجرة الى امارات الخليج العربي ومنها البحرين.

واستمرت إيران في مواقفها العدائية تجاه امارات الخليج العربي ففي تشرين الثاني 1957 اعتبر الشاه محمد رضا بهلوي (1941-1979) البحرين الإقليم الرابع عشر ضمن التنظيمات الإدارية الإيرانية الجديدة، واستمرت مطالبة الشاه محمد رضا بهلوي بالبحرين، وعلن في 13 اذار عام 1968 قائلاً " إذا لم يحترم اصدقائنا الحاليون حقوق إيران المشروعة في الخليج فعليهم أن يتوقعوا قيام إيران باتخاذ موقف مشابه إزائهم"، وصرح ايضاً في اذار عام 1970 قائلاً: "ان البحرين فصلت عن بلاده من قبل بريطانيا منذ مائة وخمسون عاماً، وبما ان بريطانيا سوف تغادر المنطقة فانه يجب عودة البحرين الى إيران".

واخيراً اضطرت إيران الى التوقف عن ادعاءاتها بالبحرين بسبب اصرار شعب البحرين في المحافظة على عروبة بلدهم ومقاومة تلك الادعاءات فيها بكل شدة وعزم، لذا بدأت بالتراجع في مطالباتها وتقدمت باقتراح اجراء استفتاء رسمي لسكان البحرين تحت رعاية الامم المتحدة بخصوص الانضمام الى إيران او تفضيل الاستقلال، وتم رفض الفكرة لان عروبة البحرين ليست موضع شك، وربما تفتح شهية إيران للاستحواذ على امارات اخرى في الخليج يشكل الإيرانيون فيها نسبة عالية من السكان، لذا عرضت القضية امام محكمة العدل الدولية للنظر فيها، وصرح بعض موظفي الامم المتحدة بأن المسألة ليست ذات طابع قانوني، واخيراً تم انتداب مدير مكتب الامم المتحدة في جنيف في نيسان عام 1970 لتقصي الحقائق ثم رفع تقرير عن مهمته الى مجلس الامن الدولي والذي جاء فيه "اكدت لي مشاوراتي ان الاغلبية العظمى من سكان البحرين ترغب في الحصول على اعتراف بشخصيتهم في دولة مستقلة تماماً ذات سيادة كاملة في تقرير علاقاتها مع الدول الاخرى" وصادق مجلس الامن بالإجماع على تقرير اللجنة الدولية في يوم 11 مايس عام 1970 ثم اعلن استقلال البحرين في 14 اب عام 1971، وبعدها أصبحت عضواً في الجامعة العربية ومنظمة الامم المتحدة في العام نفسه، ويمكن توضيح ذلك في ثلاثة مباحث هي:

المبحث الاول: جذور الادعاءات الإيرانية في البحرين.

استندت إيران في ادعاءاتها بالبحرين وغيرها من مناطق شرقي الجزيرة العربية الى سيطرتها على هذه المناطق ايام حكم نادر شاه⁽¹⁾ (1736-1747) وهي مدة قصيرة إذا ما قورنت بنفوذ القبائل العربية الذي امتد الى الساحل الشرقي للخليج العربي لقرون عدة⁽²⁾، ومنذ عام 1783 استقر بها عرب العتوب⁽³⁾ الاقوياء إذ استطاع آل خليفة بزعامه الشيخ احمد بن محمد آل خليفة الملقب بـ(الفاتح) من الاستيلاء عليها وطرد الوالي الإيراني الشيخ ناصر (عماني الاصل) منها محققاً بذلك مكاسب استراتيجية واقتصادية، اما الاستراتيجية فإن البحرين منفصلة عن الشاطئ وصعبة المنال، في حين الاقتصادية تتمثل في كونها المركز الاساس لتجارة اللؤلؤ وسواه من السلع الاخرى، فضلاً عن غناها بالمياه والزراعة⁽⁴⁾، وما تزال تحكم من قبلهم حتى الوقت الحاضر⁽⁵⁾، وان مصدر الادعاءات الإيرانية ومطالبتها بالبحرين هي الاتفاقية التي وقعها الكابتن (وليم بروس) المقيم السياسي البريطاني في الخليج العربي وامير شيراز (عاصمة مقاطعة فارس) عام 1822 والتي جاء فيها ان البحرين كانت دائماً تابعة لإيران، وان حكامها من آل خليفة متمردون على سلطتها، إذ كان (بروس) يرى ان دعوة حكام البحرين الى سلطة إيران ستؤدي الى تحقيق الهدوء على الجانب الغربي للخليج العربي ووضع حد للأعمال البحرية الانتقامية، إلا ان حكومة (بومباي) لم توافق بروس على رأيه وابلغت الحكومة البريطانية بأنها لا تصادق على هذه الاتفاقية وبادرت بسحب الكابتن بروس من منصبه مؤكدة اعترافها بسيادة العرب على البحرين⁽⁶⁾.

وهكذا فإن اتفاقية عام 1822 لا يمكن الركون إليها باعتبارها وثيقة رسمية، إذ أن المقيم السياسي (بروس) لم يخول صلاحية عقدها بصورة رسمية والدليل ان الحكومة البريطانية عاقبته بسبب عقده الاتفاقية كما اسلفت، فضلا عن أن شاه إيران فتح علي شاه⁽⁷⁾ (1797-1834) عبر عن استيائه من امير شيراز لعقده الاتفاقية دون علمه ودون أمر منه⁽⁸⁾.

وادعت إيران ان شيوخ البحرين قبلوا دائما بالسيادة الإيرانية، فضلا عن دفعهم الضرائب الى إيران، إذ ذكرت بعض المصادر الإيرانية انه عند وصول القوات المصرية الى سواحل الخليج عام 1838 اعترف شيخ البحرين انه من رعايا إيران⁽⁹⁾، وأثارت إيران موضوع البحرين مرات عدة خلال القرن التاسع عشر، إذ دخلت في مراسلات ومباحثات مع الحكومة البريطانية حوله باعتبار الاخيرة مسؤولة عن علاقات البحرين الخارجية وفقا لمعاهداتها مع شيوخها من آل خليفة⁽¹⁰⁾ ولم تخف إيران مطالبتها بضم بعض الاراضي العربية اليها، وكان لظهور النفوذ المصري على الشاطئ الشرقي لشبه الجزيرة العربية عام 1839 الاثر الفاعل في زيادة اهتمام ايران وتجديد مطالبتها بالسيادة على البحرين، لخشيته من القوة العربية الزاحفة، لذا ارسلت مندوباً ليجمع الاتاوة للخرينة الإيرانية وهو الحاجي قاسم⁽¹¹⁾، وطالبت في عام 1842 بضم البحرين اليها⁽¹²⁾، وبسبب معارضة بريطانيا بناء ايران لاسطولها البحري في الخليج، لاعتقادها انه مخطط للاستيلاء على الجزر البحرينية، واصرارها على الوقوف بوجه أي تدخل إيراني بالمنطقة إلا إذا اقتضت بالحجج من وراء ذلك التدخل، وهذا بدوره ادى الى قيام ايران بتقديم مذكرتي احتجاج، الاولى في 4 شباط 1845، والثانية في 15 آذار من العام نفسه، اذ احتوت الاولى على نسخة من معاهدة شيراز عام 1822، والتي احتوت على اعتراف بريطانيا بالسيادة الإيرانية على البحرين، أما الثانية فاحتوت على عدد من النقاط قدمت ايران من خلالها احداثاً معينة اوضحت سيطرتها على البحرين، وردت الحكومة البريطانية على تلك الادعاءات وأفادت ان معاهدة شيراز لم تمهر بتوقيع حكومة الهند البريطانية، لذا فهي تعد غير شرعية وكان ذلك في 18 آذار عام 1845⁽¹³⁾.

واستندت إيران ايضا في ادعاءاتها بالبحرين على رسالتين مؤرختين في 9 و 12 نيسان عام 1860 ارسلهما حاكم البحرين الشيخ محمد بن خليفة الى الحكومة الإيرانية اعلن فيها ولائه لهم، إذ كانت البحرين آنذاك في نزاع مع الوهابيين، فضلا عن فقدانها تأييد بريطانيا لها بسبب اعمالها البحرية ضدها، لذا طلب من إيران المساعدة العسكرية للوقوف بوجه الوهابيين الذين ارادوا ازاحتهم عن السلطة، وهكذا نجد ان إيران لا تملك سوى هاتين الوثيقتين في محاولاتها ضم البحرين الى اراضيها⁽¹⁴⁾.

وتوقفت الادعاءات الإيرانية في البحرين خلال الحرب العالمية الاولى (1914-1918)، إذ كانت الازواض العسكرية التي فرضت على منطقة الخليج العربي خلال سنوات الحرب لا تسمح بظهور وطرح هكذا موضوع⁽¹⁵⁾، وأخذت إيران عام 1922 بعدم الاعتراف بجوازات السفر البحرينية ممن يسافر اليها من البحرينيين للسياحة او زيارة العتبات المقدسة فيها، إذ كانت تستبدلها بجوازات سفر إيرانية (16) إلا انها عادت في عام 1925 عندما وصل الشاه رضا بهلوي⁽¹⁷⁾ الى الحكم في إيران⁽¹⁸⁾ وبدأ نشاطه بتجديد تلك الادعاءات ورفض ما تضمنته معاهدة جدة⁽¹⁹⁾ المعقودة بين بريطانيا وابن سعود عام 1927 والتي اكدت المادة السادسة فيها على عروبة البحرين والامارات الاخرى، ووجد فيها اعترافا صريحا بعروبة البحرين واستقلالها وهذا يعني رفضا واضحا لمطالبتها في السيادة عليها⁽²⁰⁾، لذا قدمت ايران احتجاجاً على ما تضمنته المادة السادسة من المعاهدة، وارسلت نسخة الى سكرتارية عصبة الامم في 23 تشرين الثاني عام 1927، كما ارسلت مذكرة اخرى في 12 ايلول عام 1928 ذكرت فيها وجهة نظرها إلا ان وزير خارجية بريطانيا السير اوستن شميرلين اجاب عليها بمذكرة بتاريخ 18 شباط عام 1929 رد فيها على الحكومة الإيرانية مفنداً وجود اية اسانيد شرعية يمكن الاستناد عليها لتبرير المطالبات الإيرانية في البحرين⁽²¹⁾، وأوعز حاكم البحرين الشيخ حمد بن عيسى آل خليفة (1923-1942) الى شارل بلكرين⁽²²⁾ (1926-1956) مستشار حكومته، بأن يصدر اعلاناً يقضي بأنه ابتداء من كانون الثاني عام 1928 ينبغي لجميع الايرانيين الذين يرومون

السفر الى البحرين ان يحملوا جوازات سفر على ان تكون هذه الجوازات مؤشرة من القنصليات البريطانية في الموانئ او المدن الإيرانية⁽²³⁾.

وفي 12 كانون الثاني عام 1928 قدمت الحكومة البريطانية مذكرة لعصبة الامم رفضت فيها الادعاءات الإيرانية بالبحرين، وفي 25 كانون الثاني من العام نفسه احتجت إيران ضد التعليمات البريطانية التي طلبت من الايرانيين الحصول على جوازات سفر لزيارة البحرين⁽²⁴⁾، ثم سعت إيران منذ عام 1928 الى ان تأخذ دورا ايجابيا في البحرين لاسيما في إدخالها برامج في الاذاعة الإيرانية تخص سكان البحرين وأخذ العملاء الإيرانيين في البحرين ينشطون في محاولاتهم لجذب الرأي العام البحريني ضد الوجود البريطاني وعائلة آل خليفة ومحاولتهم كسب ولاء أهل البحرين لسياستهم⁽²⁵⁾ وفي 18 كانون الثاني عام 1928 قدمت الحكومة البريطانية مذكرة احتجاج اخرى الى عصبة الامم رفضت فيها الادعاءات الإيرانية في البحرين⁽²⁶⁾.

وأصدر بلكريف اعلانا آخر لجميع وكالات السفر العاملة في البحرين اخبرهم بقراره الخاص بوقف العمل بوثيقة (علم وخبر)⁽²⁷⁾ اعتبارا من الاول من كانون الاول عام 1929 واستثنى من ذلك العاملين بصيد اللؤلؤ، إذ سمح لهم بالدخول الى البحرين اعتمادا على تصريح الدخول المدون في دفاتر الغوص فضلا عن استثناءه التجار المترددين الى البحرين والذين يحملون تصاريح بالدخول صادرة من حكومة البحرين⁽²⁸⁾ وان الشاه رضا بهلوي باصداره الوثيقة او التصريح حاول اظهار نفسه امام الإيرانيين كبطل يسعى للوقوف بوجه الاستعمار البريطاني، فضلا عن خدمة اغراضه التوسعية، لاسيما في تشجيعه الإيرانيين على الهجرة نحو شواطئ امارات الخليج العربي ومنها البحرين⁽²⁹⁾ وبعثت الحكومة الإيرانية مذكرة احتجاج الى بريطانيا في 23 تموز عام 1930 عندما منح حاكم البحرين الشيخ حمد بن عيسى آل خليفة امتيازاً للتقيب عن النفط لشركة بريطانية ذكرت فيها انه ليس لشيخ البحرين الحق في منح اية امتيازات لاستثمار موارد النفط في تلك البلاد دون موافقتها⁽³⁰⁾.

وفي عام 1932 احتجت إيران على اصدار طوابع بريدية هندية واستعمالها في التعاملات في البحرين⁽³¹⁾، وعندما قامت الشركات الامريكية ومنها شركة ستاندرد اوف اويل كاليفورنيا (Standard Oil of California Company)⁽³²⁾ بالتقيب عن النفط في البحرين عام 1934 قدم وزير خارجيتها (باقر كاظمي) مذكرة احتجاج الى السفارة الامريكية في طهران واخرى الى عصبة الامم كرر فيها ادعاء بلاده بالبحرين وان الامتياز لا يمكن ان يستمر دون موافقة مبدئية من إيران التي لها حق السيطرة على البحرين، واستمرت إيران تنشر القضية في المحافل الدولية والاقليمية وتحثج على السلطات البريطانية حيناً وعلى شيخ البحرين حيناً آخر لقضايا تمس عروبة البحرين واستقلالها⁽³³⁾.

واعترضت ايران في شباط عام 1937 على اصدار قانوني الجنسية والملكية في البحرين والذي اصدره شيخ البحرين حمد بن عيسى آل خليفة، واحتوى على مواد نصت على الغاء الجنسية البحرانية للأفراد الذين حصلوا على جنسيات اخرى⁽³⁴⁾، وقامت إيران بتقديم احتجاج ضد ايطاليا عام 1940 بسبب تعرض البحرين لغارة جوية من قبل بعض طائراتها اثناء الحرب العالمية الثانية⁽³⁵⁾، بالمقابل ارسل شيخ البحرين حمد بن عيسى آل خليفة كتابا الى الميجر باريت (Barett) الوكيل البريطاني في البحرين طالب فيها الحكومة البريطانية بالرد على مواقف ايران تجاه البحرين وذكرها بالمعاهدات المعقودة بينهما والتي خولت بريطانيا حق الدفاع عن حكومة البحرين وحمايتها من كل اعتداء على اراضيها⁽³⁶⁾.

وفي اثناء الحرب العالمية الثانية (1939-1945) شنت الصحافة الإيرانية حملة دعائية كبيرة ضد بريطانيا طالبت فيها بالسيادة الإيرانية على البحرين، لاسيما الصحافة ذات الميول الشيوعية، بعد تزايد نفوذها بدرجة كبيرة، إذ ان معظم الاجزاء الشمالية من إيران خضعت للنفوذ السوفيتي، فضلا عن نشاطات (حزب توده)⁽³⁷⁾ الإيراني الشيوعي التي بدت واضحة على الساحة الإيرانية⁽³⁸⁾.

وأصدرت إيران عام 1946 قرارا وافق عليه مجلس النواب الإيراني نص على تطبيق الرسوم الكمركية على بريد البحرين، ووجهت مذكرة الى الحكومة البريطانية تضمنت اعلان سيادتها على البحرين⁽³⁹⁾، وأبلغت ايران السفارات الاجنبية في طهران ان

نزول طائرات دولها في البحرين أمر محظور إلا بتصريح سابق من إيران بدعوى ان البحرين اقليماً تابعاً لها، لذا اجتمع مجلس الجامعة العربية وقرر معارضة الادعاء الإيراني بجميع الوسائل وتأكيد استقلال البحرين، وشكل لجنة قامت بإرسال رد عربي موحد الى الخارجية الإيرانية، لكن ما لبث ان تراجعت عن ارسال الرد امام الهجمات الاعلامية الإيرانية، وهكذا تبنت الجامعة العربية قضية الدفاع عن كيان البحرين بدلاً من مواقف الحكومات العربية الاعضاء في الجامعة⁽⁴⁰⁾، وقامت وزارة التعليم الإيرانية عام 1947 بإصدار تعليمات جاءت فيها "بالنظر الى الحقيقة الواقعة بأن أرخبيل البحرين جزء من إيران فإن سكان البحرين رعايا إيرانيين ولذلك يطلب من جميع المدرسين توضيح الموقف لتلاميذهم" وهذا يعني تنشئة الجيل الإيراني الجديد على فكرة ان البحرين جزء من إيران⁽⁴¹⁾، وشهدت الخمسينيات من القرن العشرين سعياً إيرانياً محموماً لتثبيت ادعاءاتها حول البحرين، والغرض من ذلك توجيه انظار الرأي العام الإيراني عن الاوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية السيئة التي يعانيها من جراء سياسة نظام الشاه محمد رضا بهلوي⁽⁴²⁾ في إيران⁽⁴³⁾.

ورداً على الادعاء الإيراني في البحرين اجتمعت جامعة الدول العربية في 18 تشرين الثاني عام 1955 وقررت ان البحرين بلد عربي ولا تربطه بإيران اية صلة، وأوصت الدول العربية بإرسال مذكرات احتجاج بهذا الشأن الى الحكومة الإيرانية⁽⁴⁴⁾، واصدرت إيران في تشرين الثاني عام 1957 قراراً بناءً على التعليمات الصادرة من الشاه محمد رضا بهلوي باعتبار البحرين الإقليم الرابع عشر ضمن التنظيمات الإدارية الإيرانية الجديدة، إلا ان هذا القرار لم يكن له صدى لدى شعب البحرين والعائلة الحاكمة فيها⁽⁴⁵⁾ الأمر الذي أدى الى احتجاجات عربية كبيرة، لاسيما من مصر والسعودية⁽⁴⁶⁾، وكررت إيران في العام نفسه ادعاءاتها في البحرين اثر عقد اتفاقية حدودية بحرية مع السعودية على اساس ان البحرين مقاطعة إيرانية، الامر الذي أدى الى رد فعل مصري مماثل⁽⁴⁷⁾.

وفي 13 اذار عام 1968 طالب الشاه محمد رضا بهلوي مجدداً بالبحرين من خلال اعلان جاء فيه " إذا لم يحترم اصدقائنا الحاليون حقوق إيران المشروعة في الخليج، فليهم أن يتوقعوا قيام إيران باتخاذ موقف مشابه لإزائهم"⁽⁴⁸⁾.
المبحث الثاني: اثر الادعاءات الإيرانية في البحرين على فشل اتحاد الإمارات العربية.

شهد يوم 18 شباط عام 1968 ولادة اول مبادرة وحدوية رسمية شهدتها إمارات الخليج العربي، إذ عقد اتفاق بين كل من الشيخ زايد بن سلطان آل نهيان حاكم إمارة أبو ظبي والشيخ راشد بن سعيد آل مكتوم حاكم إمارة دبي في منطقة (السميح) على الحدود بين الإماراتين اطلاق عليه (اتفاق السميح) او الاتحاد الثنائي⁽⁴⁹⁾، إذ اتفق الطرفان على دعوة إمارات الساحل الأخرى للدخول فيه، فضلاً عن دعوة حاكمي قطر والبحرين والاتفاق معهما على عمل موحد وتكوين اتحاد تساعي⁽⁵⁰⁾، ولقيت الدعوة استجابة من حكام الامارات الأخرى (الشارقة، رأس الخيمة، عجمان، أم القيوين، الفجيرة)، فضلاً عن قطر والبحرين، وبعد اسبوع من اعلان الاتحاد الثنائي اجتمعوا حكام الامارات التسع في دبي ما بين 25-27 شباط عام 1968 ونتج عن الاجتماع توقيع (اتفاقية دبي) في 27 شباط من العام نفسه وقيام (اتحاد الامارات العربية) والذي يعد أول اجتماع لحكام الامارات التسع قطر والبحرين بالإضافة الى امارات ساحل عمان السبع (أبو ظبي - دبي - رأس الخيمة - الشارقة - عجمان - الفجيرة - أم القيوين)⁽⁵¹⁾ إذ ان مصيرها يتطلب وجود كيان موحد للوقوف بوجه التحديات التي تهدد أمنها وسيادتها⁽⁵²⁾.

قامت إيران في اعقاب الاتحاد التساعي باستنكار هذا العمل بشدة في 8 تموز عام 1968، إذ قال وزير خارجيتها اردشير زاهدي " ان معارضة إيران للاتحاد تستند ليس على المطالبة بالبحرين فقط، بل المطالبة بعدد من الجزر الخليجية الأخرى"⁽⁵³⁾، ويعود سبب الموقف الإيراني المعادي للاتحاد وجود البحرين عضواً فيه، إذ تعد الأخيرة في نظر إيران جزءاً من إقليمها كما اسلفت⁽⁵⁴⁾، وتعد البحرين أكثر إمارات الخليج العربي لها مصلحة في اقامة الاتحاد، إذ ان الاتحاد يمكنها من حل الاشكال المقتعل الذي ادعته إيران حولها، فضلاً عن حل مشكلة الاعداد المتزايدة من الخريجين في البحرين والذين لا أمل لهم

في مستقبل افضل إلا ضمن اتحاد كبير يتسع لطموحهم ويؤمن لهم المراكز التي تليق بمستواهم الثقافي(55) زد على ذلك وجود حركة قومية بين مثقفيها، وان الاتحاد يحميها من الاخطار المحدقة بها بسبب الاطماع الإيرانية فيها(56)، واوضاعها الثقافية والاجتماعية المتقدمة على غيرها من الإمارات، والكثافة السكانية التي تؤهلها لتكون مرشحة لزعامة الاتحاد وقيادته، إلا ان كل هذه الاسباب اخذت تعمل ضد طموحاتها(57)، إذ ان الإمارات لاسيما دبي ترى ان وجود البحرين في الاتحاد سيؤدي الى توتر في علاقاتها مع إيران، وانها حريصة على ان تكون تلك العلاقة طيبة لوجود رعايا إيرانيين بأعداد كبيرة في إمارة دبي، يمثلون ما يقرب من 70% من سكانها(58).

وتجنب حكام الإمارات العربية اختيار المنامة لتكون مقرا للاجتماعات الرئيسية او الفرعية وعدم اعطاء البحرين مراكز رئيسية في الاجهزة الاتحادية، وبررت ذلك برغبتها في تجنب الاصطدام مع إيران التي شنت حملة عنيفة على فكرة الاتحاد الذي يضم البحرين ضمن اعضائه(59)، إذ اعلن الشاه محمد رضا بهلوي قائلاً " ان إيران تعارض انضمام البحرين لاتحاد الإمارات، وانها لا تخضع لقرارات بريطانيا لاعطاء الاستقلال للبحرين، وإذا انضمت البحرين كعضو في الامم المتحدة ففي المقابل تتسحب إيران من هذه المنظمة"(60).

ان الشيء المهم في موقف البحرين من الاتحاد هو انه عندما كانت مطالبة إيران بالبحرين في اوجها، تساهلت البحرين كل التساهل في مطالبتها مع سائر الامارات، متشبثة بالاتحاد، إذ كانت مستميتة داخل المجموعة الاتحادية خلال الدورة الرابعة للمجلس الاعلى للاتحاد والمؤلف من حكام الإمارات التسع، وذلك خوفا من اشتداد المطالبة الإيرانية بها(61)، وكانت خطة بعض الإمارات هي إحراج البحرين والسعي لإخراجها من مباحثات الاتحاد او ربما من الاتحاد كله وهذا يرجع لسببين رئيسيين: اولهما: محاولة هذه الإمارات ارضاء إيران، وتجنب غضبها، بابعاد خطرهما المباشر عليهم، فضلا عن الحصول على موافقتها على الاتحاد في حالة وجود البحرين خارجه، لذا عملت تلك الإمارات على وضع العراقيل امام البحرين للانضمام الى الاتحاد لذا لم يكن امام الاخيرة إلا الصمود والقبول بالاشياء القليلة وعدم مناقشة المواضيع الخاصة بالمراكز القيادية للاتحاد، لذا كانت تقبل كل ما يعرض عليها دون أي اعتراض.

ثانيهما: محاولتها التخلص من البحرين واكتساحها الثقافي والحضاري لسائر الإمارات، لاسيما وانها تشكل نصف عدد سكان الاتحاد التساعي، وفيها الكثير من الكفاءات البشرية التي تفوق باقي الإمارات، إذ ان الاتحاد سيكون من نصيبها أجلا ام عاجلا بسبب ما لديها من كفاءات وخبرات(62).

وعارضت إيران قيام الاتحاد، وأصدرت بيانا اكدت فيه انه لا يمكن للحكومة البريطانية أن تتخلى لآخرين عن اراضي يشهد التاريخ انها فصلت عن إيران بالقوة، وان الحكومة الإيرانية ستحتفظ بكل حقوقها، وانها لن تعترف باتحاد الإمارات الخليج قبل أن تسوى مشكلة البحرين وحتى إذا انضمت البحرين الى الاتحاد، فإن ذلك لن يؤثر مطلقا على مطالبتها فيها(63)، وخاطب وزير الخارجية الإيراني اردشير زاهدي الشيخ راشد بن سعيد آل مكتوم حاكم إمارة دبي بلهجة عنيفة قوله: " ان موقفنا من الاتحاد العربي المطروح على بساط البحث قد ابلغنا البريطانيين والسعوديين والكويتيين، وها انت تسمعه مني، فنحن لا ننوي فقط عدم الاعتراف بالاتحاد بل سوف نحاربه "(64).

وهكذا رفضت إيران اي اتحاد تكون البحرين طرفا فيه، وهددت بقية الإمارات من الانقياد وراء هذا الاتحاد(65)، ولم تتوقف إيران عن التدخل في شؤون الخليج العربي عامة، وشؤون البحرين الداخلية خاصة، إذ حرضت بعض الشيوخ لمعارضة المقترحات التي طرحها حاكم البحرين عيسى بن سلمان آل خليفة في اجتماع المجلس الاعلى لاتحاد امارات الخليج العربي التسع، والذي عقد في اب عام 1969 حول اقامة جهاز تشريعي يحدد اعضائه حسب نسبة السكان في كل إمارة، وان ذلك من شأنه يعزز عروبة البحرين، لذا انتهى الاجتماع دون التوصل الى اية نتيجة تذكر(66)، وكان لتدخل القوى الاقليمية، لاسيما إيران الاثر الفاعل في افشال مباحثات الاتحاد التساعي، إذ انها حاربت الفكرة منذ بدايتها(67)، وصرح شاه إيران محمد

رضا بهلوي في اذار عام 1970 وقوله: "ان البحرين فُصلت عن بلادي من قبل بريطانيا منذ مائة وخمسون عاما، وبما ان بريطانيا سوف تغادر المنطقة فإنه يجب عودة البحرين الى إيران"(68).

والمعروف ان العامل الجغرافي هو الذي يحدد الاقليم للدولة، وان الدول التي تقلل من اهمية هذا العامل، اكثر ما تكون لها ميول استعمارية تهدف منها السيطرة على اراضي دول دون اية دواعي سياسية او اجتماعية او جغرافية(69)، فالبحرين تبعد (15) ميلا عن السعودية او (18) ميلا عن قطر، في حين تبعد عن إيران ما يقرب من (120) ميلا، لذا فهي اقرب الى الاقاليم العربية منه الى إيران التي تدعي بانها " ارض فارسية"(70).

وكان وراء اعلان بريطانيا نيتها الانسحاب من الخليج العربي عام 1971 أن تعطي فرصة لإيران على تأكيد دورها في المنطقة، وتحقيق اطماعها التوسعية فيها، ومن هنا كانت التصريحات الرسمية الإيرانية المتكررة منذ عام 1968 بأن الاستقرار والامن في الخليج سيحافظ عليه من خلال القوات الإيرانية بعد انسحاب القوات البريطانية منه، إذ صدر اول تصريح إيراني من هذا القبيل بعد أقل من اسبوعين من اعلان الانسحاب، وقال: رئيس الوزراء الإيراني امير عباس هويدا(71) في مؤتمر صحفي عقده في 27 كانون الثاني عام 1968 " ان إيران دولة تتمتع بأعظم قوة في عموم الخليج، وان من الطبيعي ان تهتم إيران بصورة كبيرة باستقرار وامن منطقة الخليج"(72).

وصرح أيضاً، قائلاً: "ان هناك اعتبارين اساسيين أثرا على سياسة إيران في الخليج، الاول: ان الخليج وبحر عمان يشكلان حدود إيران الجنوبية، والثاني: ان الخليج وبحر عمان يشكلان خطاً يتم نقل النفط الإيراني من خلاله يومياً"(73). وهكذا اهتمت إيران كثيراً بمنطقة الخليج العربي، كونها تعد الطريق للاتصال بالعالم الخارجي، انها تتمتع بأطول ساحل في الخليج يبلغ طوله (1950 كم)، فضلاً عن سيطرتها على مضيق هرمز الذي يشكل معبراً استراتيجياً في حركة النقل الى الاسواق العالمية، زد على ذلك وجود كميات كبيرة من احتياطي النفط في منطقة الخليج العربي والذي يشكل ركيزة اساسية في اقتصاد إيران(74).

وبعد الانسحاب البريطاني وما خلفه من فراغ أمني في المنطقة، مارست إيران دوراً كبيراً في الخليج العربي، وتحددت اهدافها السياسية كالآتي:

حماية عرش الشاه من أي انقلاب.

تثبيت مصالحها في الخليج العربي.

حماية مصادر النفط من أي عدوان خارجي وضمان حرية الملاحة في مضيق هرمز(75).

المبحث الثالث: إجراء الاستفتاء في البحرين وإعلان الاستقلال عام 1971.

وبعد ما يقرب من (150) عاما من الادعاءات الإيرانية في البحرين، تطور الموقف الإيراني بصورو مفاجئة منذ بداية عام 1969، إذ اعلن الشاه محمد رضا بهلوي اثناء زيارته الى الهند في 4 كانون الثاني من العام نفسه قائلاً: "ان سياسة بلادي هي معارضة لا استخدام القوة لغرض الاستيلاء على اراضي خلافا لرغبة اهلها وبناءا عليه فسأقول للمرة الاولى إذا كان اهل البحرين غير راغبين في الانضمام الى بلادي فإن استخدام القوة لاعادة هذه الاراضي التابعة لنا أمر مخالف لمبادئنا"(76)، ولأجل حفظ ماء الوجه للحكومة الإيرانية فانها تقدمت باقتراح استفتاء رسمي لسكان البحرين تحت رقابة الامم المتحدة بخصوص الانضمام الى إيران او عدمه، إلا ان الاوساط العربية والحركة الوطنية في البحرين والخليج العربي رفضت الفكرة لان عروبة البحرين ليست موضع شك، فضلا عن الاستفتاء سابقة خطيرة قد تطالب بها إيران في الإمارات الصغيرة في ساحل عمان التي يشكل الإيرانيون فيها نسبة عالية من السكان(77).

اما الاقتراح الاخر فهو عرض القضية امام محكمة العدل الدولية في لاهاي، ورفضته البحرين لانه ليس هناك نزاع على " قطعة ارض " بقدر ما هناك ادعاء من طرف بتزوير هوية طرف آخر(78)، فضلا عن احتجاج بعض موظفي الامم

المتحدة بأن المسألة ليست ذات طابع قانوني، اما الاقتراح الاخير فهو رفع المسألة الى (لجنة تصفية الاستعمار) في الامم المتحدة، وتم الاعتراض على ذلك، إذ ان البحرين ليست مستعمرة من الناحية القانونية(79)، وبدأت البحرين منذ عام 1970 تتجه نحو اعلان الاستقلال كدولة قائمة بذاتها بعد التراجع الإيراني بالادعاءات في البحرين، وتوضح ذلك الاتجاه حينما انشأت مجلس دولة لها، والذي يعد بمثابة نواة لمجلس وزراء، وتألف من رئيس واثنين عشر عضواً، يعينون ويعفون بمراسيم لتولي السلطة التنفيذية(80)، فضلاً عن اجراءات حكومية اخرى تتمثل في اعادة تنظيم الدوائر الحكومية بجعلها احدى عشر دائرة خصصت منها دائرتان للخارجية والدفاع(81).

وادركت البحرين انه من الاصلح لها اعلان استقلالها واعتبارها دولة ذات سيادة بدلاً من دخولها في اتحاد قد لا يكون راجياً في انضمامها اليه، فضلاً عن عدم حصولها على دور يتناسب مع طموحها في تصريف شؤون الاتحاد بسبب زيادة عدد سكانها مقارنة بباقي الإمارات، زد على ذلك ان قطر كانت تسعى في اخراج البحرين من الاتحاد، لان ذلك سيرضي إيران ويحافظ على العلاقات الودية بين الدوحة وطهران(82)، وقد قررت الحكومة البريطانية ان تحل جميع المشاكل في منطقة الخليج العربي قبل انسحابها نهاية عام 1971، لاسيما مشكلة البحرين، لذا توصلت الى قرار يقضي بتعويض إيران لقاء تنازلها عن ادعاءاتها في البحرين من خلال غض النظر عنها في حالة احتلالها للجزر العربية الثلاث (طنب الكبرى وطنب الصغرى وابو موسى)(83)، في الوقت الذي كانت تسعى ايران لسيطرتها على هذه الجزر، لذا عمد الشاه الى طلب ثمناً باهضاً لقاء موافقته على قيام دولة الامارات العربية المتحدة، وذلك باحتلاله تلك الجزر فضلاً عن الاعتراف بالهيمنة الإيرانية على منطقة الخليج العربي(84).

وصرح الشيخ محمد بن مبارك آل خليفة بخصوص الانسحاب البريطاني، قائلاً: " انه يأمل ان لا تتسحب بريطانيا قبل عام 1971 وذلك لاسباب دفاعية، إذ تعد المطالب الإيرانية بالبحرين تهديد لأمنها وسلامتها"(85)، وبعد مباحثات طويلة حول موضوع البحرين في جنيف بحضور بريطانيا وإيران لايجاد حل لها، شكلت لجنة تقصي الحقائق برئاسة مبعوث الامين العام للامم المتحدة (جو شياردي) مدير مكتب الامم المتحدة في جنيف وذهبت الى البحرين في نيسان عام 1970 لاستطلاع رأي اهالي البحرين حول الانضمام الى إيران او الاستقلال، ليتم رفع تقرير نهائي الى مجلس الامن الدولي(86).

وفي ختام مهمته رفع جو شياردي تقريراً الى الامين العام للامم المتحدة جاء فيه " أكدت مشاوراتي ان الاغلبية العظمى من شعب البحرين ترغب بالحصول على اعتراف بشخصيتهم في دولة مستقلة تماماً ذات سيادة كاملة في تقرير علاقاتها مع الدول الاخرى"(87)، وصادق مجلس الامن الدولي بالاجماع على تقرير اللجنة الدولية في يوم 11 مايس عام 1970، وعمدت ايران الى التقارب مع البحرين، إذ أرسلت وفداً لتقديم التهنية لها بمناسبة صدور القرار، وذلك برئاسة وكيل وزارة الخارجية الإيرانية في 23 مايس من العام نفسه، كما قام رئيس مجلس الدولة البحريني الشيخ خليفة بن سلمان بأول زيارة رسمية لمسؤول بحريني الى ايران منذ اكثر من مائة عام، فضلاً عن زيارة حاكم البحرين الشيخ عيسى بن سلمان آل خليفة الى ايران في 18 كانون الاول من العام نفسه(88)، وهناك احزاب سياسية إيرانية، لاسيما (حزب بان ايرانسيت) كان لها موقفاً معارضاً للحكومة الإيرانية عن موقفها تجاه قضية البحرين، فقد اعلن رئيس الحزب (محسن بزكبور) "ان البحرين جزء من التراب الإيراني والذين قبلوا بفصلها عن ايران هم خونة ولا يمكن الاقرار بفصلها"(89)، ثم اعلنت استقلال البحرين في 14 اب عام 1971(90).

ان استفتاء البحرين قدم للشاه محمد رضا بهلوي فوائد جديرة بالاعتبار، إذ تحسنت علاقات إيران السياسية والاقتصادية مع دول الخليج العربي الاخرى، فضلاً عن تحسنها مع البحرين وبدأ رأس المال الإيراني بالتدفق عبر الخليج العربي، وافتتح فرع لبنك إيران الوطني (بانك ملي)، وشعر الحكام العرب بأن نهاية ذلك الجدل فتح الطريق لمناقشات جديّة حول ما يجب عمله

عندما تنسحب بريطانيا كليا من المنطقة (91)، وهكذا اعلن عن استقلال البحرين التام والغيت العلاقات التعاهدية الخاصة مع بريطانيا بعد توقيع اتفاقية صداقة بين الطرفين مدتها عشرة اعوام لتنظيم العلاقات التجارية والتعاون بينهما (92).

الخاتمة

تعد الادعاءات الإيرانية في البحرين حصيلة تراكمات من الاطماع الإيرانية في الوطن العربي، لاسيما منطقة الخليج العربي، واستندت في ذلك على حجج واهية ليس لها من الصحة شيء يذكر ومحاولاتها طمس عروبة الخليج وجعله بحيرة "فارسية" على الرغم من انتشار القبائل العربية على ضفتيه الشرقية والغربية، فضلا عن احتفاظهم بالتقاليد والعادات العربية الاصيلة، التي لا يمكن لأي قوة ازلتها من حياتهم.

وكان لمنطق القوة اثر فاعل في تلك الادعاءات، إذ ان التهديدات المتكررة بضم اراضي تدعي إيران انها "فارسية" جاءت بسبب ضعف الرد العربي على تلك التهديدات، لذلك تبادت إيران في ادعاءاتها وازدادت في اطماعها التوسعية نحو الاراضي العربية في الخليج العربي، تحقيقا لحلمها في التحكم في منطقة الخليج بما يحقق مصالحها في الاستحواذ على الطرق التجارية المهمة التي تربط اوربا بالشرق، فضلا عن وضع يدها على مواقع استراتيجية، والتي من خلالها يمكن التحكم بالتجارة العالمية، لاسيما مضيق هرمز الذي يعد شريان الحياة بالنسبة لدول الخليج العربي والعالم، لانه المنفذ المهم لدخول السفن التجارية العالمية نحو الخليج وخروجها.

وخرجت الدراسة باستنتاجات عدة يمكن ان تكون خلاصة لمآنتج عن الادعاءات الإيرانية في البحرين، وهي:
اولا: على الرغم من قدم الحجج التي تدعيها إيران والتي عرضتها على المحافل الدولية إلا انها لم تستند على حقائق وظلت واهية بعيدة عن الحقيقة ولا يمكن الاستناد عليها.

ثانيا: عدم ثبات الموقف البريطاني تجاه المطالبات الإيرانية، فتارة نجدها تقف بوجه تلك الادعاءات، وتارة اخرى تتفرج على الوضع وكأن شيئا لا يعينها خلافا لما تعهدت به في المعاهدات المعقودة بينها وبين إمارات الخليج والتي تفرض عليها الحماية وصد أي عدوان، إلا ان مصالحها في المنطقة ومحاولة عدم خسارة حليفها في المنطقة حالت دون الوقوف بوجه الاطماع الإيرانية.

ثالثا: وقفت إيران بوجه المحاولات الودية التي تسعى اليها الإمارات العربية في الخليج حتى لا تصبح قوة قادرة على الوقوف بوجه الاطماع التوسعية لإيران في المنطقة، لذا عملت بكل ما بوسعها في افشال الاتحاد التساعي الذي نتج عن اتفاقية دبي عام 1969 بين إمارات ساحل عمان السبع فضلا عن البحرين وقطر، وتحقق ما ارادت إيران، إذ لم يتم الاتحاد تساعيا بل انتهى سباعيا.

رابعا: على اثر قرار الانسحاب البريطاني من منطقة الخليج العربي سعت الحكومة البريطانية الى انهاء المشاكل في المنطقة قبل اكمال انسحابها نهاية عام 1971، لاسيما مشكلة البحرين فحاولت اقناع شاه إيران محمد رضا بهلوي بالكف عن ادعاءاته في البحرين مقابل تعويضه في الجزر الثلاث (طنب الكبرى وطنب الصغرى وابو موسى) الاستراتيجية، وتحقق ذلك وتوقف عن مطالباته بالبحرين واستعد لاحتلال الجزر وانزل قواته على الجزر في 30 تشرين الثاني عام 1971.

خامسا: سعت البحرين دائما الى المحافظة على الاتحاد لانه يؤمن لها الحماية من التهديدات الإيرانية بابتلاعها وتنازلت عن مستحقاتها لاجل عدم اغصاب الاعضاء الآخرين من حكام الإمارات الاخرى، إلا ان ذلك تغير كثيرا بعد انتهاء المطالبات الإيرانية فيها، لذا اعلن حاكمها الشيخ عيسى بن سلمان آل خليفة انه وبسبب عدم اعطاء البحرين حقوقها وطموحاتها في الاتحاد رغم تنازلها عن الكثير من مستحقاتها لذا علينا ان نسعى الى الاستقلال التام وعلان البحرين دولة مستقلة ذات سيادة، وتحقق ذلك في 14 اب عام 1971 واعترفت بها الامم المتحدة وجامعة الدول العربية بعد ان حجز لها مقعدا في المنظمين.

الهوامش

1. نادر شاه: ولد عام 1688 من عائلة فقيرة تمتحن حرفة الرعي والدباغة، ويعد نادر شاه مؤسس الدولة الافشارية حينما خلع آخر ملوك الدولة الصفوية عام 1736 ونصب نفسه ملكا على فارس. وجعل عاصمته مدينة مشهد. وشهد عهده معارك مع العثمانيين، واستمر الافشاريون بالحكم حتى عام 1747 وخاضوا العديد من الصراعات مع الدولة القاجارية انتهت بهزيمتهم ينظر: حسن بيرنيا، تاريخ ايران از اغازتا انقراض ساسنيان، انتشارات كتابخانه خيام، طهران، 1347، ص739؛ Ochart, Nader Shah, London, 1932, p. p215-216.
2. صالح محمد صالح العلي، التاريخ السياسي لعلاقات ايران بشركي الجزيرة العربية في عهد رضا شاه بهلوي (1925-1941)، مركز دراسات الخليج العربي، جامعة البصرة، 1984، ص119.
3. وهم بطون من قبائل عنزه، ابرز افخاذها آل صباح وآل خليفة والجلالمة، غادروا نجد بسبب القحط في أواخر القرن 17 فحلوا في قطر وانتشروا على الساحل وامتحنوا الملاحة، واتجه بعد ذلك القسم الاكبر منهم نحو الشمال واستقروا في الكويت بزعامه الشيخ صباح بن جابر (1752-1764) وتقاسم العتوب نشاطاتهم ومسؤولياتهم، فاهتم آل صباح بالشؤون الداخلية، في حين اشتغل الجلالمة بالملاحة، أما آل خليفة فتوجهوا نحو التجارة. للمزيد ينظر: لبيب عبد الساتر، قصة الخليج تفاعل دائم وصراع مستمر، دار المجاني، بيروت - لبنان، 1989، ص ص52-53.
4. المصدر نفسه، ص56.
5. سيد نوفل، الاوضاع السياسية لامارات الخليج العربي وجنوب الجزيرة العربية، ط3، معهد البحوث والدراسات العربية، مطبعة النهضة الجديدة، 1967، ص124.
6. جمال زكريا قاسم، الادعاءات الايرانية في الخليج العربي، بحث مقدم لمؤتمر التاريخ العالمي في بغداد، 1973، ص36.
7. فتح علي شاه: ولد فتح علي شاه في ايار عام 1769 في ولاية دامغان عندما كان والده حاكما لهذه الولاية زمن كريم خان الزند، حكم بلاد فارس بين (1797-1834)، وخاضت البلاد في عهده معارك عدة واهمها الحرب مع روسيا 1826-1828 وعقد معاهدات معها، توفي عام 1834. ينظر: شاهين مكاريوس، تاريخ ايران، دار الافاق العربية، القاهرة، 2003، ص ص235-240.
8. محمود شاكر، موسوعة تاريخ الخليج العربي، ج 2، دار اسامة للنشر والتوزيع، الاردن - عمان، 2003، ص 880؛ Husain M. AL – Baharana, The Arabian Gulf stat, Beirut, 1975, p p. 168-169.
9. عبد العزيز عبد الغني ابراهيم، التوسع الاقليمي الايراني في الساحل العماني، مركز دراسات الخليج العربي، جامعة البصرة، 1978، ص26.
10. محمود شاكر، المصدر السابق، ص881؛ Rouhollah.K.Ramazany, The Foreign policy of Iran 1500-1941, A developing Nation in world Affairs, Virginia, 1966, p. 247.
11. أمل ابراهيم الزباني، البحرين بين الاستقلال السياسي والانطلاق الدولي، دم، 1977، ص ص130-137.
12. Adamiyat.E, Bahrain Island, New York, 1955. pp 144-146.
13. محمد نصر مهنا، في الخليج العربي المعاصر دراسة وثائقية تحليلية، مركز الاسكندرية للكتاب، 2003، ص57.
14. محمد كامل الربيعي، الادعاءات الايرانية في البحرين 1923-1971، مجلة دراسات في التاريخ والاثار، العدد الاول، بغداد، 2005، ص177.
15. محمد حسن العيدروس، العلاقات العربية - الايرانية 1921-1971، ط1، منشورات ذات السلاسل، الكويت، 1985، ص335.

16. محمد جاسم محمد النداوي، السياسة الإيرانية ازاء الخليج العربي حتى الثمانينيات، مركز دراسات الخليج العربي، جامعة البصرة، 1990، ص38.
17. رضا بهلوي: مؤسس الاسرة البهلوية التي حكمت ايران بين (1926-1979)، ولد في قرية الشنت شمال طهران عام 1878، التحق وهو بعمر الخامسة والعشرين بفرقة القوزاق العسكرية وتدرج في المناصب الى ان استطاع وبمساندة ودعم بريطانيا الانقلاب على الحكم القاجاري وإنهاءه وعلان نفسه شاهاً (ملكا) على ايران في كانون الاول 1926، واستمر الى عام 1941 عندما اجبرته قوات الحلفاء (السوفيتية -البريطانية) بالتنازل عن العرش لابنه محمد رضا في ايلول 1941، توفي عام 1944 في منفاه في جوهانسبرك في افريقيا. للمزيد ينظر: يحيى كريمي، ايران در رضا شاه بهلوي، انتشارات زوار، تهران، 1366ش، ص ص44-49؛ علي البصري، مذكرات رضا شاه، شركة النشر والطباعة العراقية المحدودة، بغداد، 1950.
18. غانم محمد صالح، خليل فضيل محمد الكبيسي، الخليج العربي، مطبعة جامعة بغداد، 1984، ص54؛ فخري هاشم خلف الناهي، العلاقات المكانية المتبادلة بين الخليج العربي وساحل ايران المطل عليه دراسة في الجغرافية الاقليمية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الاداب، جامعة البصرة، 1999، ص179.
19. معاهدة جدة: عقدت في 20 مايس عام 1927 بين بريطانيا وابن سعود في وادي العقيق قرب المدينة المنورة، تعهد فيها الاخير بأن يقيم علاقات صداقة وسلام مع كل من البحرين والكويت وقطر وامارات ساحل عمان والتي تربطها علاقات حميمة مع الحكومة البريطانية، وهذا ما اثار حفيظة ايران، وتعهد أيضاً بتسهيل الحج لرعايا بريطانيا من المسلمين واعترفت بريطانيا في المقابل باستقلال عبد العزيز بن سعود استقلالاً تاماً. ينظر: مفيد الزبيدي، موسوعة التاريخ العربي المعاصر والحديث، ط1، دار اسامة للنشر والتوزيع، عمان - الاردن، 2004، ص103؛ محمد علي القوزي، دراسات في تاريخ العرب المعاصر، دار النهضة العربية، بيروت، د.ت، ص346.
20. جمال زكريا قاسم، تاريخ الخليج العربي الحديث والمعاصر 1914-1945، المجلد الثالث، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001، ص ص226-227؛ محمد مرسى عبد الله، دولة الامارات العربية المتحدة وجيرانها، دار القلم، الكويت، 1978، ص343.
21. أمل ابراهيم الزيناني، المصدر السابق، ص141.
22. عينته الحكومة البريطانية مستشارا لحاكم البحرين الشيخ حمد بن عيسى آل خليفة (1923-1942) ولمدة اربعة اعوام واعتبارا من 31 اذار 1926، وبدأ بلكريف مستشارا ماليا ثم تحول الى مستشارا سياسيا وعسكريا وقضائيا، إذ تركزت السلطة بيده وأصبح قائدا للشرطة ورئيسا للقضاة ومشرفا على جميع الدوائر كالصحة والمعارف والاشغال العامة والطابو والكمارك والبلديات والحدائق العامة، واستعان برجال شرطة هنود فضلا عن فرقة من الشرطة افرادها من مسقط. ينظر: امل ابراهيم الزيناني، البحرين 1873-1973، مطابع دار الترجمة والنشر لشؤون البترول، بيروت، 1973، ص ص102-106؛ نوال عبد каظم خفي البديري، دور تشارلز بلكريف في البحرين بين عامي 1936-1957، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاداب، جامعة البصرة، 2010، ص ص5-7.
23. R.K.Ramazani, Op.Cit. pp.243-244; F.O, 371/ 12998, 12 Nov, 1928.
24. صالح محمد صالح العلي، المصدر السابق، ص127؛ محمد جاسم محمد النداوي، المصدر السابق، ص127.
25. جمال زكريا قاسم، المصدر السابق، ص ص226-227.
26. فاضل حسين البراك، البحرين لؤلؤة الخليج العربي والاطماع الفارسية، مجلة الخليج العربي، المجلد(14)، العدد (2)، جامعة البصرة، 1982، ص16.

27. هي وثيقة او تصريح اعتمد عليه الايرانيون في زيادة الهجرة الايرانية الى منطقة الخليج العربي، ويعطي لكل ايراني يرغب السفر الى الموانئ الايرانية في الخليج، واستغل هذا التصريح في السفر الى البحرين وغيرها من امارات شرقي الجزيرة العربية، ولم تعترف الحكومة البريطانية بهذه الوثيقة. للمزيد ينظر: جمال زكريا قاسم، دراسة لتاريخ الامارات العربية 1840-1914، دار البحوث العلمية، الكويت، 1974، ص134.

28. F.O. 371/1319, 8 Nov 1928.

29. محمد جاسم محمد النداوي، المصدر السابق، ص49.

30. صالح محمد صالح العلي، المصدر السابق، ص127.

31. صبري فارس الهيتي، الخليج العربي دراسة في الجغرافية السياسية، ط2، منشورات وزارة الثقافة والاعلام، دار الرشيد للنشر، بغداد، 1981، ص412.

32. اصبحت الشركة تعرف بأسم (ارامكو Aramco) منذ عام 1944 بعد ان شاركتها كل من شركة تكساس وشركة سوكوني فاكيوم وشركة استاندراد اوف اويل نيوجرسي. ينظر: جبار البرغوثي، تاريخ الخليج العربي، ط1، دار كنعان للدراسات والنشر والخدمات الاعلامية، دمشق، 2005، ص115؛ روجيه برونيه، النفط والازمة العالمية، ترجمة: ابراهيم كبة، مطبعة المعارف، بغداد، 1957، ص ص20-21.

33. صالح محمد صالح العلي، المصدر السابق، ص127.

34. المصدر نفسه، ص133.

35. عبد العزيز عبد الغني ابراهيم، المصدر السابق، ص30؛ محمود شاکر، المصدر السابق، ص ص881-882.

36. فلاح شاکر اسود، الادعاء بجزر البحرين، مجلة دراسات الاجيال، العدد(1)، كانون الثاني 1981، ص23.

37. حزب توده: يعد الحزب الشيوعي الإيراني توده، واحدا من اقدم الاحزاب الشيوعية في العالم، مارس منذ نشأته، نشاطا ملحوظا في الحياة السياسية الإيرانية، وتعرض لانتكاسة كبرى بسبب الضربات القوية التي وجهها اليه الشاه رضا بهلوي بعد تسنمه العرش مباشرة، واستمر الشاه في موقفه هذا من الحزب الشيوعي الإيراني طوال حكمه، ففي ما بين 1937-1938 اعتقلت سلطات الشاه معظم كوادر وقادة الحزب، وأدين على اثرها (53) منهم، وتم ايداعهم السجن ولم يطلق سراحهم إلا بعد سقوط رضا بهلوي عام 1941، واسندت رئاسة الحزب مؤقتا الى سليمان ميرزا، الذي توفي بعد مرض عضال سنة 1943، وانتخب ايرج مرزا اسكندري لقيادة الحزب، ودخل الانتخابات البرلمانية وعقد مؤتمر الحزب الاول في طهران عام 1944. للمزيد ينظر: هونك تاهفاندي، الحزب الشيوعي الإيراني (توده) 1920-1980، ترجمة: ناظم عبد الواحد جاسور، بغداد، 1986، ص3؛

Katouzain. H., the political Economy of modern Iran 1926 – 1979, London, 1998, p.144;
Abrahamian, Iran Between Two Rvolution, New Jersy, 1982,p.281.

38. محمد حسن العيدروس، المصدر السابق، ص329.

39. محمد كامل الربيعي، المصدر السابق، ص ص178-181.

40. محمد نصر مهنا، المصدر السابق، ص59.

41. جمال زكريا قاسم، تاريخ الخليج العربي الحديث والمعاصر 1914-1945، المصدر السابق، ص249.

42. محمد رضا بهلوي: ولد مع أخته التوأم أشرف في طهران في يوم ٢٦ تشرين الأول ١٩١٩ م، وكان أبوه في ذلك الوقت ضابطاً في الجيش الإيراني برتبة عميد، تلقى تعليمه الابتدائي والثانوي في مدارس طهران، كما درس في سويسرا، وأكمل تعليمه في إيران في الأكاديمية العسكرية (الكلية الحربية)، وتخرج برتبة ملازم ثان عام ١٩٣٨ م، وقد نودي به شاهاً عام

- ١٩٤١م واستمر في الحكم لغاية عام 1979. ينظر: محمد وصفي أبو مغلي، دليل الشخصيات الإيرانية المعاصرة، مركز دراسات الخليج العربي، جامعة البصرة، ١٩٨٣، ص ٤٤؛ فريدون هويدا، سقوط الشاه، ترجمة: أحمد عبد القادر الشاذلي، القاهرة، (د.ت)، ص ٣٣.
43. محمد كامل الربيعي، المصدر السابق، ص ص 178-181.
44. امينة الفت محمد حسن فهمي، صراع القوى في الخليج، دولة الامارات العربية المتحدة ودور الدول المحركة للحدوث في المنطقة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة والاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة الكويت، 1978، ص 227.
45. خضير نعمان العبيدي، البحرين من امارات الخليج العربي، ط1، مطبعة المعارف، بغداد، 1969، ص 291؛ صلاح العقاد، السياسة الإيرانية والاستعمار الجديد، مجلة السياسة الدولية، العدد(4) السنة الثانية، نيسان 1965، ص 43.
46. Anis.F. Kassim, Conflicting Claims in the Persian Gulf Journal of Law and Economic Development, Vol. 17, No. 11, 1970, p. 327.
47. Ibid.
48. محمد كامل الربيعي، المصدر السابق، ص 187؛ لازم لفقة نياز المالكي، دراسات في تاريخ ايران الحديث والمعاصر، دار الكتب للطباعة والنشر، البصرة، 2007، ص 156.
49. اتفاق السميح: وهو يعد أول مبادرة وحدوية رسمية مرت بها امارات ساحل عمان السبع، اذ تم الاتفاق بين الشيخ زايد بن سلطان آل نهيان حاكم اماره ابو ظبي والشيخ راشد بن سعيد المكتوم حاكم اماره دبي على تكوين اتحاد ثنائي بين الامارتين، على ان يكون الطريق مفتوحاً امام الامارات الاخرى للانضمام اليه. للمزيد ينظر: غانم محمد صالح، البعد السياسي للتجربة الاتحادية في دولة الامارات العربية المتحدة، مجلة الخليج العربي، المجلد (20)، العدد (1)، مركز دراسات الخليج العربي، جامعة البصرة، 1988، ص 35؛ الوثائق العربية لعام 1968، وثيقة رقم (58)، اتفاقية اتحاد امارتي ابو ظبي ودبي، ص 60؛ شيخة غانم القحطاني، توازن القوى بين دول مجلس التعاون الخليجي، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، مصر، د.ت، ص 139.
50. مكتب الوثائق والدراسات، ابو ظبي بين الامس واليوم، ط1، ابو ظبي، 1969، ص 139.
51. للمزيد ينظر: د.ك.و. (دار الكتب والوثائق)، بغداد، رقم الملف 229 / 302021، رقم الوثيقة (24)، تقارير السفارة العراقية في ابو ظبي، ص 93؛ عبد العالي حبيب حسين، دولة الامارات العربية المتحدة دراسة في الجغرافية والسياسة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البصرة، 2004، ص 144.
52. د.ك.و.، بغداد، رقم الملف 22 / 6601، رقم الوثيقة (146)، تقارير السفارة العراقية في ابو ظبي 1968-1971، ص 264؛ ناصر بن محمد الزمل، موسوعة احداث القرن العشرين، المجلد الرابع (1961-1971)، ص 369؛ عبد الله العنزي، النظام الاتحادي لدولة الامارات العربية المتحدة، دراسة مقارنة، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد(3)، 1997، ص 32.
53. روح الله رمضاني، سياسة ايران الخارجية 1941-1973 دراسة في السياسة الخارجية للدولة السائرة صوب التحديث، ترجمة: علي حسين فياض وعبد المجيد جودي، ط1، مركز دراسات الخليج العربي، جامعة البصرة، 1984، ص 33.
54. يحيى الجمل، الدستور وسيلة للتكامل في دولة الامارات، مركز دراسات الوحدة العربية، ندوة تجربة دولة الامارات العربية المتحدة، ط1، بيروت، 1981، ص 8؛
- Hassan Hamdan Al – Alkim, The Foreign [policy of United Arab Emirates, Saqi Book, London, 1989, p. 139.

55. سليم اللوزي، رصاصتان في الخليج، ط1، مطابع مؤسسة الحوادث للصحافة والنشر، الكويت، د.ت، ص63.
56. Salem AL-Jabir AL-Sabah, L'es De Gulf histoire d'un people, France, 1980,p.193.
57. Rupert Hay, The Persian Gulf States, USA, 1959, pp. 78 – 99 ; Heard – Bey, Frauke, From Trucial states to UAE: A Society in transition, London and New York, 1982, pp. 336 – 337.
58. صلاح العقاد، معالم التغيير في دول الخليج العربي، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، 1972، ص ص87-88؛ Muhammad T. Sadik and Wiliam P. Snavelly, Bahrain Qatar and United Arab Emirates, London, 1972,P.193; Anthony, John Duke The Union of the Arab Emirates. Middle East,Journaly,Summer 1972, p.272.
59. بعض المنطلقات الودودية في اقطار الخليج العربي كما عرضتها الدوريات العربية، مركز دراسات الخليج العربي، جامعة البصرة، 1979، ص8.
60. فصلنامه تخصصي تاريخ معاصر ايران، سال دوم، شماره (37)، انتشارات مؤسسة مطالعات تاريخ معاصر ايران، بهار 1385ش، ص32.
61. رياض نجيب الريس، صراع الوحات والنفط، هموم الخليج العربي بين سنة 1968-1971، جريدة النهار، بيروت، 1973، ص ص122-123.
62. امينة الفت محمد حسن فهمي، المصدر السابق، ص ص29-30.
63. جمال زكريا قاسم، تاريخ الخليج العربي الحديث والمعاصر 1945-1971، تطور الاوضاع السياسية والاقتصادية لامارات الخليج العربي ووصولها الى الاستقلال، المجلد الرابع، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001، ص304؛ سيد نوفل، الاوضاع السياسية لامارات الخليج العربي وجنوب الجزيرة، الكتاب الثاني، امارات ساحل عمان، ط2، مطبعة الجبلاوي، البولاقية، 1972، ص25.
64. خالد بن محمد القاسمي، الجزر الثلاث بين السيادة العربية والاحتلال الايراني، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، مصر، 1997، ص97.
65. حسين كامل جابر الشاهر، دولة الامارات العربية المتحدة وعلاقاتها الخليجية 1971-1981، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة القادسية، 2007، ص41؛ سوسن جبار عبد الرحمن شريف، الخليج العربي في السياسة الخارجية الامريكية 1971-1981، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاداب، جامعة الموصل، 2006، ص ص80-81.
66. محمد جاسم محمد النداوي، المصدر السابق، ص40.
67. محمد الرميحي، الصراع او التعاون بين دول الخليج العربي، مجلة المستقبل العربي، العدد(13)، بيروت، 1980، ص84.
68. محمد جاسم محمد النداوي، المصدر السابق، ص40.
69. احمد محمود صبحي، البحرين ودعوى ايران، مصر، 1962، ص29.
70. رمضان، المصدر السابق، ص164.
71. امير عباس هويدا: ولد عام 1918 من اسرة تنتمي الى الطبقة المتوسطة والده احد الدبلوماسيين الايرانيين، درس امير في دول عدة منها لبنان والبرازيل وفرنسا، وحصل على الدكتوراه في التاريخ، ولكنه عمل كضابط في الجيش الايراني في صنف المدفعي بين 1942-1945، ثم انتقل الى العمل السياسي، بدأها كملحق للسفارة الايرانية في باريس وثم مستشارا للسفارة الايرانية في تركيا، عمل ايضا مع جهاز السافاك بعد تأسيسه واصدر صحيفة له (كاوش) عام 1959، واصبح

- وزيرا للمالية في حكومة علي منصور 1961 ثم رئيسا للوزراء 1965. للمزيد ينظر: دفتر بزوهشاهى مؤسسه كيهان، نيمه بنمان سيمای کارکزان فرهنگ وسياست امير عباس هويدا، جلد چهاردهم، تهران، 1381ش، ص ص11-106.
72. ابراهيم خليل احمد وآخرون، قضايا عربية معاصرة، دراسة تاريخية وسياسية، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، 1988، ص316؛ زينب صبري مهدي، الموقف البريطاني من المطالبات الإيرانية في البحرين 1869-1971، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاداب، جامعة ذي قار، 2009، ص150.
73. عناد فؤاد الكبيسي، ايران عصا الامبريالية في منطقة الخليج العربي: دراسة في التسلح الايراني وأهدافه في عقد السبعينات، مجلة الخليج العربي، المجلد (15)، العدد الاول، جامعة البصرة، 1983، ص64.
74. محمد جاسم محمد الندوي، العلاقات العراقية - الخليجية 1958 - 1978، بغداد، 1980، ص13، 16؛ يوسف فالح خضر ابو الشيخ، نمط الامكانات في النظام الاقليمي الخليجي واستقلالية السياسة الخارجية لدولة الامارات العربية المتحدة 1971 - 1997، ط1، مركز الدراسات والوثائق، رأس الخيمة، دولة الامارات العربية المتحدة، 2005، ص85.
75. Rouhollah, K. Ramazani, Iran's Search Regional Cooperation, The Middle East Journal, Vol. 30, 1976, p. 123.
76. صبري فارس الهيبي، الخليج العربي دراسة في الجغرافية السياسية، ط2، دار الرشيد، بغداد، 1981، ص414.
77. ابراهيم خلف العبيدي، الحركة الوطنية في البحرين 1914-1971، مطبعة الاندلس، بغداد، 1976، ص273.
78. رياض نجيب الريس، المصدر السابق، ص203.
79. ابراهيم خلف العبيدي، المصدر السابق، ص ص74-75.
80. صلاح العقاد، اتحاد امارات الخليج العربي، مجلة السياسة الدولية، المجلد السابع، القاهرة، 1971، ص896.
81. وحيد رأفت، دراسة ووثائق حول اتحاد الامارات العربية في الخليج العربي، المجلة المصرية للقانون الدولي، مجلد(26)، القاهرة، 1970، ص131.
82. جمال زكريا قاسم، الخليج العربي دراسة لتاريخه المعاصر 1945-1971، المصدر السابق، ص195.
83. تعود جزيرتي طناب الكبرى وطنب الصغرى الى امارة رأس الخيمة، في حين تعود جزيرة ابو موسى الى امارة الشارقة. للمزيد ينظر: مصطفى عبد القادر النجار، دراسات في تاريخ الخليج العربي المعاصر، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، 1978، ص44؛
- Rouhollah K. Ramazany, The Persian Gulf, Iran's Role, Virginia, 1973, p. 59.
84. ابراهيم ابراهيم، اثر النفط على قيام دولة الامارات، ندوة تجربة دولة الامارات العربية المتحدة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1981، ص192.
85. محمد نصر مهنا، المصدر السابق، ص451.
86. مفيد الزبيدي، المصدر السابق، ص104؛ عبد الله الاشعل، قضية الحدود في الخليج العربي، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، القاهرة، 1978، ص23؛ صلاح العقاد، التيار الوحدوي ومقوماته في دولة الامارات، مجلة السياسة الدولية، العدد 40، القاهرة، 1975، ص ص3-5؛ زهير قاسم محمد السامرائي، الموقف العربي والاقليمي من قرار الانسحاب البريطاني من الخليج العربي 1968-1971، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة تكريت، 2005، ص71.
87. ابراهيم خلف العبيدي، المصدر السابق، ص ص273-280.
88. أمل ابراهيم الزباني، البحرين بين الاستقلال السياسي والانطلاق الدولي، المصدر السابق، ص168.

89. محمد وصفي ابو مغلي، اتجاهات السياسة الايرانية نحو الخليج العربي، مركز دراسات الخليج العربي، جامعة البصرة، 1980، ص ص20-25.
90. حسين محمد البحارنة، دعوى ايران بالسيادة على البحرين وطريقة حلها سلميا بوساطة الامين العام للأمم المتحدة، ط1، مركز الشيخ ابراهيم بن محمد آل خليفة للثقافة والبحوث، البحرين، 2008، ص77؛ لطفي بن صالح الدايش، الجامعة العربية وقضايا الخليج العربي 1954-1971، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد، 2000م، ص130.
91. خالد بن محمد القاسمي، التطور التاريخي لقيام دولة الامارات العربية المتحدة، ط1، الدار العربية للموسوعات، بيروت، 2009، ص ص125-126.
92. المصدر نفسه، ص245.

قائمة المصادر

أولاً: الوثائق

- الوثائق البريطانية غير المنشورة:

F.O. 371/1319, 8 Nov., 1928.

F.O. 371/12998, 12 Nov., 1928.

- الوثائق العراقية في دار الكتب والوثائق (د. ك. و.) - بغداد

د. ك. و.، بغداد، رقم الملف 302021/229، رقم الوثيقة (24)، تقارير السفارة العراقية في ابو ظبي.

د. ك. و.، بغداد، رقم الملف 6601/22، رقم الوثيقة (146)، تقارير السفارة العراقية في ابو ظبي 1968 - 1971.

- الوثائق العربية المنشورة

مكتب الوثائق والدراسات، ابو ظبي بين الامس واليوم، ط1، ابو ظبي، 1969.

ثانياً: الرسائل والاطاريح

امينة الفت محمد حسن فهمي، صراع القوى في الخليج، دولة الامارات العربية المتحدة ودور الدول المحركة للاحداث في

المنطقة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة والاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة تكريت، 1978.

حسين كامل جابر الشاهر، دولة الامارات العربية المتحدة وعلاقاتها الخليجية 1971-1981، اطروحة دكتوراه غير منشورة،

كلية التربية، جامعة القادسية، 2007.

زهير قاسم محمد السامرائي، الموقف العربي والاقليمي من قرار الانسحاب البريطاني من الخليج العربي 1968 - 1971،

رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة تكريت، 2005.

زينب صبري مهدي، الموقف البريطاني من المطالبات الايرانية في البحرين 1869 - 1971، رسالة ماجستير غير منشورة،

كلية الاداب، جامعة ذي قار، 2009.

سوسن جبار عبد الرحمن شريف، الخليج العربي في السياسة الخارجية الامريكية 1971 - 1981، رسالة ماجستير غير

منشورة، كلية الاداب، جامعة الموصل، 2006.

عبد العالي حبيب حسين، دولة الامارات العربية المتحدة دراسة في الجغرافية والسياسة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية

التربية، جامعة البصرة، 2004.

- فخري هاشم خلف الناهي، العلاقات المكانية المتبادلة بين الخليج العربي وساحل ايران المطل عليه دراسة في الجغرافية الاقليمية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الاداب، جامعة البصرة، 1999.
- لطفي بن صالح الدايش، الجامعة العربية وقضايا الخليج العربي 1954 – 1971، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد، 2000.
- نوال عبد الكاظم خفي البديري، دور تشارلز بلكريف في البحرين بين عامي 1926 – 1957، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاداب، جامعة البصرة، 2010.

ثالثاً: الكتب الاجنبية

- Abrahamian, Iran Between Two Revolution, New Jersey, 1982.
- Adamiyat. E, Bahrain Island, New York, 1955.
- Anis. F. Kassim, Conflicting Claims in the Persian Gulf, Journal of Law and Economic Development, vol. 17, No. 11, 1970.
- Anthony, John Duke, The Union of the Arab Emirates, Middle East Journal, Summer 1972.
- Hassan Hamdan Al – Alkim, The Foreign Policy of United Arab Emirates, Saqi Book, London, 1989.
- Heard – Bey, Frauke, From Trucial states to UAE: A society in transition, London and New York, 1982.
- Husain M. Al – Baharana, The Arabian Gulf stat, Beirut, 1975.
- I. Ochart, Nader Shah, London, 1932.
- Katouzian H., The political Economy of modern Iran 1926 – 1979, London, 1998.
- Muhammad T. Sadik and William P. Snavely, Bahrain Qatar and United Arab Emirates, London, 1972.
- Rouhollah K. Ramazany, The Foreign Policy of Iran 1500 – 1941, A developing Nation in world Affairs, Virginia, 1966.
- , The Persian Gulf, Iran's Role, Virginia, 1973.
- , Iran's search Regional Cooperation, The Middle East journal, vol. 30, 1976.
- Rupert Hay, The Persian Gulf states, USA, 1959.
- Salem Al – Jabir Al – Sabah, L'es De Gulf histoire d'un people, France, 1980.

رابعاً: الكتب الفارسية

- حسن بيرنيا، تاريخ ايران از اغازتا انقراض ساسانيان، انتشارات كتابخانه خيام، طهران، 1347 ش.
- دفتر بزوهشهای موسسه كيهان، نيمه بنمان سيمای کارکران فرهنگ وسياست امير عباس هويدا، جلد چهاردهم، تهران، 1381 ش.
- فصلنامه تخصصي تاريخ معاصر ايران، سال دوم، شماره (37)، انتشارات مؤسسة مطالعات تاريخ معاصر ايران، بهار، 1385 ش.

يحيى كريمي، ايران در رضا شاه بهلوي، انتشارات زوار، تهران، 1366 ش.

خامساً: الكتب العربية والمعرية

- ابراهيم خلف العبيدي، الحركة الوطنية في البحرين 1914 – 1971، مطبعة اطلس، بغداد، 1976.
- ابراهيم خليل احمد وآخرون، قضايا عربية معاصرة، دراسة تاريخية وسياسية، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، 1988.

أحمد محمود صبحي، البحرين ودعوى ايران، مصر، 1962.

امل ابراهيم الزباني، البحرين 1873 – 1973، مطابع دار الترجمة والنشر لشؤون البترول، بيروت، 1973.

- ، البحرين بين الاستقلال السياسي والانطلاق الدولي، د. م، 1977.
- بعض المنطلقات الوحيدة في اقطار الخليج العربي كما عرضتها الدوريات العربية، مركز دراسات الخليج العربي، جامعة البصرة، 1979.
- جبار البرغوثي، تاريخ الخليج العربي، ط1، دار كنعان للدراسات والنشر والخدمات الاعلامية، دمشق، 2005.
- جمال زكريا قاسم، تاريخ الخليج العربي الحديث والمعاصر 1914 – 1945، المجلد الثالث، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001.
- ، تاريخ الخليج العربي الحديث والمعاصر 1945 – 1971، تطور الاوضاع السياسية والاقتصادية لامارات الخليج العربي ووصولها الى الاستقلال، المجلد الرابع، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001.
- ، دراسة لتاريخ الامارات العربية 1840 – 1914، دار البحوث العلمية، الكويت، 1974.
- حسين محمد البحارنة، دعوى ايران بالسيادة على البحرين وطريقة حلها سلمياً بوساطة الامين العام للأمم المتحدة، ط1، مركز الشيخ ابراهيم بن محمد آل خليفة للثقافة والبحوث، البحرين، 2008.
- خالد بن محمد القاسمي، الجزر الثلاث بين السيادة العربية والاحتلال الايراني، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، مصر، 1997.
- ، التطور التاريخي لقيام دولة الامارات العربية المتحدة، ط1، الدار العربية للموسوعات، بيروت، 2009.
- خضير نعمان العبيدي، البحرين من امارات الخليج العربي، ط1، مطبعة المعارف، بغداد، 1969.
- روجيه برونيه، النفط والازمة العالمية، ترجمة: ابراهيم كبة، مطبعة المعارف، بغداد، 1957.
- روح الله رضاني، سياسة ايران الخارجية 1941 – 1973 دراسة في السياسة الخارجية للدولة السائرة صوب التحديث، ترجمة: علي حسين فياض وعبد المجيد جودي، ط1، مركز دراسات الخليج العربي، جامعة البصرة، 1984.
- سليم اللوزي، رصاصتان في الخليج، ط1، مطابع مؤسسة الحوادث للصحافة والنشر، الكويت، د.ت.
- سيد نوفل، الاوضاع السياسية لامارات الخليج العربي وجنوب الجزيرة، الكتاب الثاني، امارات ساحل عمان، ط2، مطبعة الجيالوي، البولاقية، 1972.
- ، الاوضاع السياسية لامارات الخليج العربي وجنوب الجزيرة العربية، ط3، معهد البحوث والدراسات العربية، مطبعة النهضة الجديدة، 1967.
- شاهين مكاريوس، تاريخ ايران، دار الافاق العربية، القاهرة، 2003.
- شيخة غانم القحطاني، توازن القوى بين دول مجلس التعاون الخليجي، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، مصر، د.ت.
- صالح محمد صالح العلي، التاريخ السياسي لعلاقات ايران بشركي الجزيرة العربية في عهد رضا شاه بهلوي (1925 – 1941)، مركز دراسات الخليج العربي، جامعة البصرة، 1984.
- صبري فارس الهيتي، الخليج العربي دراسة في الجغرافية السياسية، ط2، دار الرشيد للطباعة والنشر، بغداد، 1981.
- صلاح العقاد، معالم التغيير في دول الخليج العربي، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، 1972.
- عبد العزيز عبد الغني ابراهيم، التوسع الاقليمي الايراني في الساحل العماني، مركز دراسات الخليج العربي، جامعة البصرة، 1978.
- عبد الله الاشعل، قضية الحدود في الخليج العربي، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، القاهرة، 1978.
- علي البصري، مذكرات رضا شاه، شركة النشر والطباعة العراقية المحدودة، بغداد، 1950.
- غانم محمد صالح، خليل فضيل محمد الكبيسي، الخليج العربي، مطبعة جامعة بغداد، 1984.

- فريدون هويدا، سقوط الشاه، ترجمة: احمد عبد القادر الشاذلي، القاهرة، د.ت.
- لازم لفنة ذياب المالكي، دراسات في تاريخ ايران الحديث والمعاصر، دار الكتب للطباعة والنشر، البصرة، 2007.
- لبيب عبد الساتر، قصة الخليج تفاعل دائم وصراع مستمر، دار المجاني، بيروت- لبنان، 1989.
- محمد جاسم محمد الندوي، العلاقات العراقية - الخليجية 1958 - 1978، بغداد، 1980.
- ، السياسة الايرانية ازاء الخليج العربي حتى الثمانينيات، مركز دراسات الخليج العربي، جامعة البصرة، 1990.
- محمد حسن العيدروس، العلاقات العربية - الايرانية 1921 - 1971، ط1، منشورات ذات السلاسل، الكويت، 1985.
- محمد علي القوزي، دراسات في تاريخ العرب المعاصر، دار النهضة العربية، بيروت، د.ت.
- محمد مرسى عبد الله، دولة الامارات العربية المتحدة وجيرانها، دار القلم، الكويت، 1978.
- محمد نصر مهنا، في الخليج العربي الحديث والمعاصر دراسة وثائقية تحليلية، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر، 2003.
- محمد وصفي ابو مغلي، اتجاهات السياسة الايرانية نحو الخليج العربي، مركز دراسات الخليج العربي، جامعة البصرة، 1980.
- ، دليل الشخصيات الايرانية المعاصرة، مركز دراسات الخليج العربي، جامعة البصرة، 1983.
- مصطفى عبد القادر النجار، دراسات في الخليج العربي المعاصر، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، 1978.
- هونك تاهفاندي، الحزب الشيوعي الايراني (توذه) 1920 - 1980، ترجمة: ناظم عبد الواحد جاسور، بغداد، 1986.
- يوسف فالح خضر ابو الشيخ، نمط الامكانات في النظام الاقليمي الخليجي واستقلالية السياسة الخارجية لدولة الامارات العربية المتحدة 1971 - 1997، ط1، مركز الدراسات والوثائق، رأس الخيمة، دولة الامارات العربية المتحدة، 2005.
- سادساً: البحوث والدراسات العربية**
- صلاح العقاد، السياسة الايرانية والاستعمار الجديد، مجلة السياسة الدولية، العدد (4)، السنة الثانية، نيسان 1965.
- ، اتحاد امارات الخليج العربي، مجلة السياسة الدولية، المجلد السابع، القاهرة، 1971.
- ، التيار الوحوي ومقوماته في دولة الامارات، مجلة السياسة الدولية، العدد (40)، القاهرة، 1975.
- عبد الله العنزي، النظام الاتحادي لدولة الامارات العربية المتحدة، دراسة مقارنة، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد (3)، 1997.
- عناد فؤاد الكبيسي، ايران عصا الامبريالية في منطقة الخليج العربي: دراسة في التسليح الايراني وأهدافه في عقد السبعينات، مجلة الخليج العربي، المجلد (15)، العدد الاول، جامعة البصرة، 1983.
- غانم محمد صالح، البعد السياسي للتجربة الاتحادية في دولة الامارات العربية المتحدة، مجلة الخليج العربي، المجلد (20)، العدد (1)، مركز دراسات الخليج العربي، جامعة البصرة، 1988.
- فاضل حسين البراك، البحرين لؤلؤة الخليج العربي والاطماع الفارسية، مجلة الخليج العربي، المجلد (14)، العدد (2)، جامعة البصرة، 1982.
- فلاح شاكر اسود، الادعاء بجزر البحرين، مجلة دراسات الاجيال، العدد (1)، كانون الثاني 1981.
- محمد الرميحي، الصراع او التعاون بين دول الخليج العربي، مجلة المستقبل العربي، العدد (13)، بيروت، 1980.
- محمد كامل الربيعي، الادعاءات الايرانية في البحرين 1923 - 1971، مجلة دراسات في التاريخ والاثار، العدد الاول، بغداد، 2005.
- وحيد رأفت، دراسة ووثائق حول اتحاد الامارات العربية في الخليج العربي، المجلة المصرية للقانون الدولي، مجلد (26)، القاهرة، 1970.

سابعاً: الموسوعات

- محمود شاكر، موسوعة تاريخ الخليج العربي، ج2، دار اسامة للنشر والتوزيع، الاردن - عمان، 2003.
- مفيد الزيدي، موسوعة التاريخ العربي المعاصر والحديث، ط1، دار اسامة للنشر والتوزيع، الاردن - عمان، 2004.
- ناصر بن محمد الزمل، موسوعة احداث القرن العشرين، المجلد الرابع، 1961-1971.

ثامناً: الندوات والمؤتمرات

- ابراهيم ابراهيم، اثر النفط على قيام دولة الامارات، ندوة تجربة دولة الامارات العربية المتحدة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1981.
- جمال زكريا قاسم، الادعاءات الايرانية في الخليج العربي، بحث مقدم لمؤتمر التاريخ العالمي في بغداد، 1973.
- يحيى الجمل، الدستور وسيلة للتكامل في دولة الامارات، مركز دراسات الوحدة العربية، ندوة تجربة دولة الامارات العربية المتحدة، ط1، بيروت، 1981.

تاسعاً: الصحف

- رياض نجيب الرئيس، صراع الواحات والنفط، هموم الخليج العربي بين سنة 1968-1971، جريدة النهار، بيروت، 1973.

التحليل المكاني لجرائم الاحداث في محافظة المثنى "دراسة في جغرافية الجريمة"

د. لطيف كامل كليوي م.م. احمد حامد البركي

جامعة المثنى/ كلية التربية للعلوم الانسانية

Spatial Analysis of Juvenile Crimes in The Al Muthanna Province Astudy in Crime Geography

Dr. Lateef Kamel kelaawy

Ass. Luc.Ahmed hamedalborkay

College of Education for Human Sciences / AL Muthanna University

ahmedhamed198655@gmail.com

Abstract

Juveniles are considered fundamental in any society as they form the main supporting power for the labor. They provide a wide base in the society building and any defect among them would lead to defect with in the society structure. As the Juveniles do not have a sufficient physiological and mental stability and balance, they need to be given an extra care especially when they are exposed to social, economic and intellectual pressures that might lead them to drift among criminate world. This issue applies upon Juveniles in Muthanna province that is still suffering from an economical deteriorating seen through unemployment and poverty in addition to the social factor stress that negatively affected the Juveniles behavior among this study place and pushed the to commit crimes in which to reach (714) crimes.

Key Words: Juvenile, Crimes, Crime Geography, Culprits, Geographical Distribution, Composition of The Population

الكلمات المفتاحية: الحدث، جرائم، جغرافيا الجناة، الجريمة، التوزيع الجغرافي، تركيب السكان

الملخص

تعد فئة الاحداث من الفئات الاساسية في تكوين اي مجتمع، اذ انهم الطبقة الرئيسة السائدة للقوة العاملة، فهذه الفئة تتيح احلالا سكانيا وقاعدة متينة لبناء المجتمع، بيد ان هذه الفئة العمرية تحتاج الى الرعاية والعناية الكافيتين، لكونها لا تمتلك الاتزان النفسي والاستقرار العقلي وبالتالي تتعرض الى مخاطر الانحراف والاجرام لاسيما اذا تعرضت الى ضغوطات اجتماعية واقتصادية وفكرية، وهذا ما ينطبق على محافظة المثنى التي عانت ولا زالت تعاني من تدهور الوضع الاقتصادي وتقشي ظاهرتي البطالة والفقر زد على ذلك ضغط العامل الاجتماعي الامر الذي اثر سلبا على سلوك بعض الاحداث في منطقة الدراسة ودفعهم لارتكاب الجريمة حتى وصل عدد الجرائم فيها حوالى (714) جريمة

المقدمة

شهدت المجتمعات البشرية تغيرات وتحولات اجتماعية واقتصادية وسياسية اثرت على شعوبها ورافق ذلك التحول ظهور العديد من المشاكل ومنها ازدياد معدلات الجرائم بشكل عام وجرائم الاحداث بشكل خاص، والذي يشكل تحديا للأسر من جهة والمؤسسات التوعوية والرقابية من جهة اخرى قيما يخص محافظة المثنى فقد تميز مجتمعها بخصائص وروابط اجتماعية ميزته عن باقي المحافظات العراقية فهو مجتمع تغلب عليه صفة التماسك العشائري، الا ان هذا التماسك لم يقف حائلا امام ظهور تلك الجرائم وازديادها كون المتغيرات التي مر بها مجتمع منطقة الدراسة بعد عام 2003 وعلى كافة الاصعدة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ساهمت بشكل مباشر وغير مباشر في ازدياد تلك الجرائم وبناءا على ذلك زادت اهمية الخوض في هذا الموضوع لكون هذه الظاهرة تستهدف فئة مهمة من فئات المجتمع اذ تصيب الابناء وتاثر على البناء الاسري والاستقرار الاجتماعي ناهيك عن ان هذه الفئة تشكل الركيزة الرئيسة للفئة العاملة والمنتجة في المجتمع وبما ان جغرافية

الجريمة تدرس التنظيم المكاني للجريمة وانماطها المكانية وتوزيعها الجغرافي، فضلاً عن تركيب الجناة ومعرفة الاسباب الكامنة في سلوكهم الاجرامي، لذا عمل الباحثان على الافادة من اسس علم الجغرافيا ولاسيما جغرافيا الجريمة من تحليل السلوك الاجرامي للأحداث في منطقة الدراسة من خلال التطرق لحجم الظاهرة وتوزيعها الجغرافي زد على ذلك الكشف عن الخصائص السكانية لمرتكبي جرائم الاحداث ومعرفة انواع الجرائم واسبابها ووضع الحلول المناسبة لها.

مشكلة البحث

يمكن طرح مشكلة البحث على النحو الاتي:

- 1- هل يوجد تباين مكاني وزماني لجرائم الاحداث في محافظة المثنى ؟ وما الاسباب التي ادت الى ارتكابها ؟
- 2- ما مدى تنوع جرائم الاحداث في منطقة الدراسة ؟ وما السبل الكفيلة بمعالجتها ؟

انطلاقاً من المشكلة المطروحة يفترض الباحثان الاتي:

- 1- هنالك تباين مكاني وزماني لجرائم الاحداث في محافظة المثنى وهذا التباين متأتي من تباين الخصائص السكانية والاقتصادية لوحدها الادارية.

- 2- ثمة تنوع لجرائم الاحداث في منطقة الدراسة، وهذا التنوع يعود لتنوع الاسباب المجتمعية التي تقف خلفها.

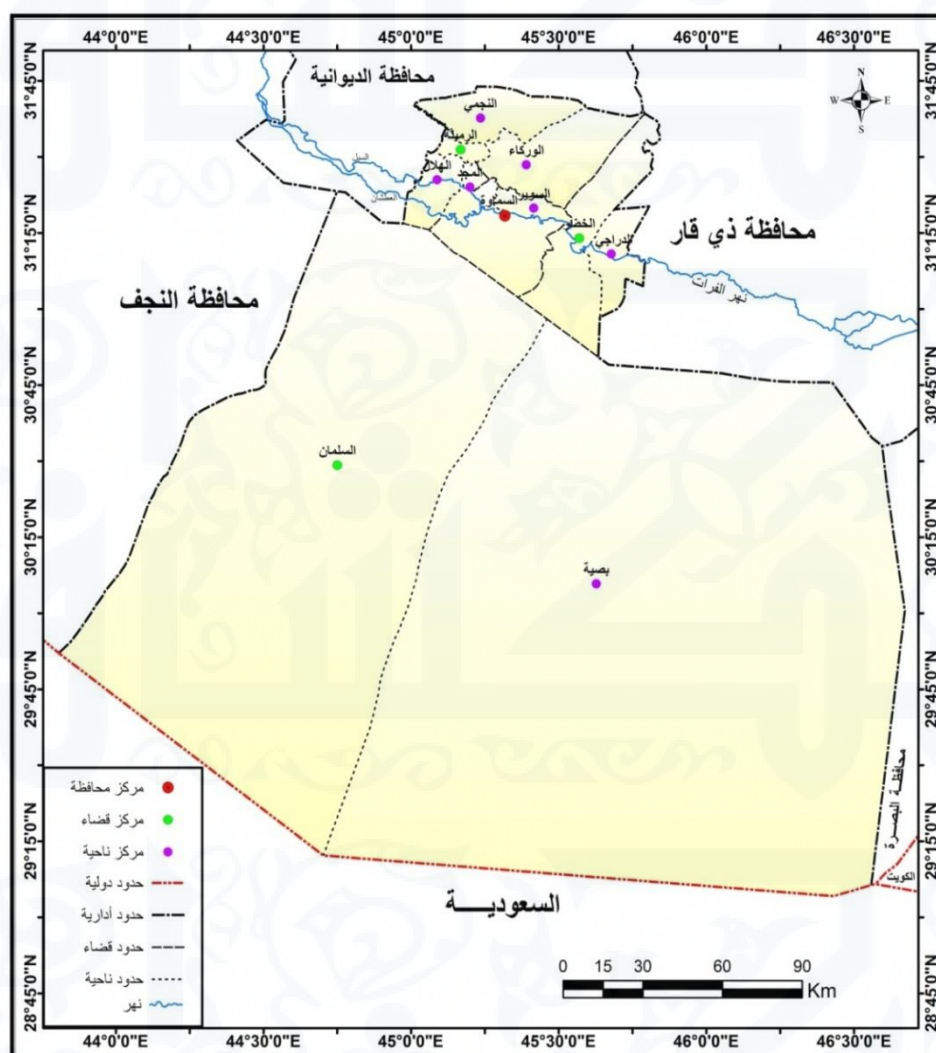
اهداف البحث

يهدف البحث الى بيان حجم جرائم الاحداث خلال فترة الدراسة ومدى اختلافها بين حضر وريف المحافظة فضلاً عن الوقف على الاسباب الدافعة لمرتكبي تلك الجرائم.

حدود الدراسة

شملت الدراسة ظاهرة جرائم الاحداث في محافظة المثنى الواقعة في الجنوب الغربي من العراق. بين دائرتي عرض (16°، 30° - 29°، 32°) شمالاً وخطي طول (44° - 30°، 46°) شرقاً خريطة (1)، فهي تشغل القسم الجنوبي من السهل الرسوبي والهضبة الغربية ويحدها من الشمال محافظتا القادسية والنجف ومن الجنوب المملكة العربية السعودية ومن الشرق محافظتي ذي قار والبصرة، أما حدودها الزمانية فقد اعتمدت الدراسة البيانات المتوافرة للمدة من (2010 - 2014)م.

خريطة (١) الوحدات الادارية في محافظة المثنى



المصدر: الهيئة العامة للمساحة، خريطة المثنى الادارية بغداد، 2006.

منهج وهيكلية البحث

اعتمد الباحثان على المنهج الاقليمي والتحليلي في ثنايا البحث اما هيكلية فقد اشتملت على مقدمة واربعه محاور تتناول المحور الاول مفاهيم البحث ومصطلحاته بينما تطرق الثاني الى التوزيع الجغرافي لجرائم الاحداث فيما تعرض الثالث الى الخصائص السكانية لمرتكبي جرائم الاحداث، اما الرابع فقد اخذ انواع جرائم الاحداث واسبابها واختتم البحث بالاستنتاجات والتوصيات.

أولاً: مفاهيم البحث ومصطلحاته:

1- الجريمة:

الجريمة ظاهرة اجتماعية عرفت البشرية منذ بدايتها الأولى، فقد كان قتل قابيل لأخيه هابيل أول جريمة اقترفها الإنسان في التاريخ، قال الله تعالى في كتابه الكريم " فَطَوَّعَتْ لَهُ نَفْسُهُ قَتْلَ أَخِيهِ فَقَتَلَهُ فَأَصْبَحَ مِنَ الْخَاسِرِينَ " سورة المائدة، الآية 30، وتنبأين الجريمة من مجتمع لآخر كما ونوعاً حتى داخل المجتمع الواحد، تبعاً لاختلاف مكوناته الاقتصادية

والاجتماعية والحضارية (1) كذلك تختلف التعريفات التي تتناول مفهوم الجريمة تبعا لاختصاصات الباحثين ومنها تعني كلمة جريمة في اللغة جرم - جريمة وأجرم وأجترم عليه: أذنب، ويقال جرم - جريمة: عظم جرمه، جرمه وبجرم عليه: اتهمه بجرم وبذلك الجريمة: الجرم والذنب، وكلمة جريمة أصلها من جرم بمعنى كسب وقطع، وكانت هذه الكلمة مستعملة منذ القدم للدلالة على كسب المكروه غير المستحسن (2)، والجريمة بالمعنى النفسي هي أي فعل أو سلوك يمثل انتهاكا خطيرا لقواعد السلوك الاجتماعي المعبر عنه بالقانون الجنائي والتي تحدد لها الشرع عقاباً يتناسب مع خطورتها، على ان التعريف الإجرائي الذي يتناسب مع الدراسة هي أنها " أي فعل أو أي حدث يرتكبه الفرد ويتعارض مع ما يسود المجتمع من قوانين وأعراف وقيم التي تحدث التغيرات في المجتمع ومؤسساته المختلفة التي تؤدي إلى ظهور العديد من المشكلات والجريمة هي إحدى هذه المشكلات (3)، أما من وجهة النظر الاجتماعية فيقصد بها جميع الأفعال الإجرامية والأفعال الخارجة عن المعايير الاجتماعية التي تخضع للعقاب (4)، ومن الناحية القانونية تعرف الجريمة بأنها كل فعل يعاقب عليه القانون، أي هي كل فعل يعاقب عليه المجتمع متمثلاً في قانونه وشرعه، وبمعنى آخر هي ذلك الفعل أو الامتناع الذي نص القانون علي تحريمه، ووضع عقوبة جزاء علي ارتكابه وبناء علي هذا التعريف لا يشكل الإتيان بأي فعل لم يحرمه القانون جريمة (5)، تأسيساً على ما تقدم يعرف الباحثان الجريمة بأنها أي خطأ صادر عن ارادة جنائية ضد فرد من المجتمع او جماعة ما يحرمه القانون ويحدد له العقوبة معينة.

2 - الحدث:

يقصد بالحدث لغويا الفتى في السن اي الشاب فاذا ذكرت السن حديث، وحادثة السن كناية الشباب واول العمر، ويختلف العلماء على تعريفهم تبعا لاختلافهم في تحديد سن التمييز ومرحلة بلوغ الرشد (6) بينما ينظر علماء النفس والاجتماع للحدث على انه الصغير منذ ولادته حتى لم يتم له النضج الاجتماعي والنفسي وتتكامل له عناصر الرشد (7) فيما يراه القانون هو الصغير الذي اتم السن التي حددها القانون للتمييز ولم يتجاوز السن التي حددها القانون لبلوغ الرشد (8) وتختلف تشريعات الدول في تحديد سن الحادثة، فنجد ان غالبية الدول العربية اعتمدت سن الثامنة عشرة حدا اقصى للحادثة في حين شذ عن ذلك مجموعة من الدول فالبحرين وتونس والمغرب انقصتها الى سن الخامسة والسادسة عشرة في حين رفعتها كل من قطر والسودان الى عشرين عاما (9) اما المشرع العراقي فقد عرفة من اتم السابعة من عمرة ولم يتجاوز الثامنة عشرة (10) فيما حددته الاتفاقية الدولية لحقوق الانسان في المادة الاولى منها بأنه كل انسان لم يبلغ الثامنة عشرة من العمر ومالم يبلغ الرشد قبل ذلك (11)، ويعرف الباحثان الحدث بأنه كل ذكر او انثى اتم سن التمييز ولم يتجاوز سن الرشد المحدد قانونا بالثامنة عشرة.

3 - جغرافية الجريمة

تعد جغرافية الجريمة احد الفروع الجغرافية الحديثة لذلك لا يوجد اتفاق حول تعريف لها، ولكن معظم التعريفات التي تناولها العلماء كانت تركز على البعد المكاني في محاولة لتعريفها ومنها، وعرفت بأنها ذلك النوع من الجغرافية الذي يدرس التنظيم المكاني لظاهرة الجريمة من حيث أنماطها المكانية ومنظوماتها والاختلافات الإقليمية لأنواع الجرائم مع دراسة العوامل التي تؤدي إلى تلك التنظيمات المكانية، فيما عرفها اخر بأنها جغرافية البوليس ويقصد به معرفة الجناة المحترفين للمناطق ذات الانتشار الأمني الجيد وبالتالي يبتعدون عنها فيقل ارتكاب الجرائم فيها، وفي المقابل يعرفون المناطق التي يقل، أو يضعف فيها التواجد الشرطي، فيركزون فيها نشاطهم الإجرامي، في حين راها اخرون بأنها موضوع فرعي من علم الجغرافيا يفسر ويربط الحيز الجغرافي للمجرمين ومختلف الأفعال الإجرامية، ويدرس تباين الجريمة ومعدلاتها، وخصائص المجرمين والضحايا أخذاً في الاعتبار دائما البعد المكاني (12)و يعد علم الجريمة (Criminology) علماً وثيق الصلة بعدد غير قليل من العلوم الأخرى يجمعها معاً لمحاولة تفسير السلوك الإجرامي ومكافحته، خاصة أن علماء الإجرام لم يعودوا يبحثون عن السببية، بل عن العوامل التي تسهم في إقرار الظاهرة الإجرامية التي تنسم في طبيعتها بالتعقيد، بينما تحاول الجغرافية تفسير التباين

المكاني للظواهر التي تحدث على سطح الأرض في ضوء العلاقة بين المتغيرات الطبيعية والبشرية بمعنى إنها معنية بالبعد المكاني لكل ما يحدث على سطح الأرض ويمس حياة الإنسان اليومية، ولما كانت الجريمة ظاهرة بشرية تتباين مكانياً وزمانياً، لذا فللجغرافي دور جوهري في دراستها وتحليل مجالاتها من خلال تسليط الضوء على إبعادها المكانية (13) بناءً على ما سبق يعرف الباحثان جغرافيا الجريمة على أنها دراسة السلوك الاجرامي في الحيز الجغرافي من حيث حجم الظاهرة وتباينها المكاني واسباب ذلك التباين مع دراسة خصائص المجرمين ومدى تأثير البيئة الجغرافية في ذلك السلوك.

ثانياً: التوزيع الجغرافي لجرائم الاحداث:

1 - التوزيع الاداري:

إن الجريمة بكل أنماطها تحدث في المكان، وكل ما يحدث في المكان مادياً أو معنوياً يعبر عن صورة نمطية قابلة للدراسة الجغرافية، لأن الجغرافيا هي العلم الذي يرتبط بالمكان بإبعاده المختلفة (14). لهذا فإن الأنماط المكانية للجريمة وتطورها عبر سنوات الدراسة ما هو إلا انعكاس للتركيب الاجتماعي، والتنظيم المكاني للسكان ونشاطهم الاقتصادي، وفي هذا المنحى يؤكد الجغرافيون على أن دراسة التباين المكاني للجريمة في داخل المدن التوزيع الجغرافي لها مرتبط بمستوى الوحدات المكانية وبالمعلومات المتاحة داخل منطقة الدراسة (15).

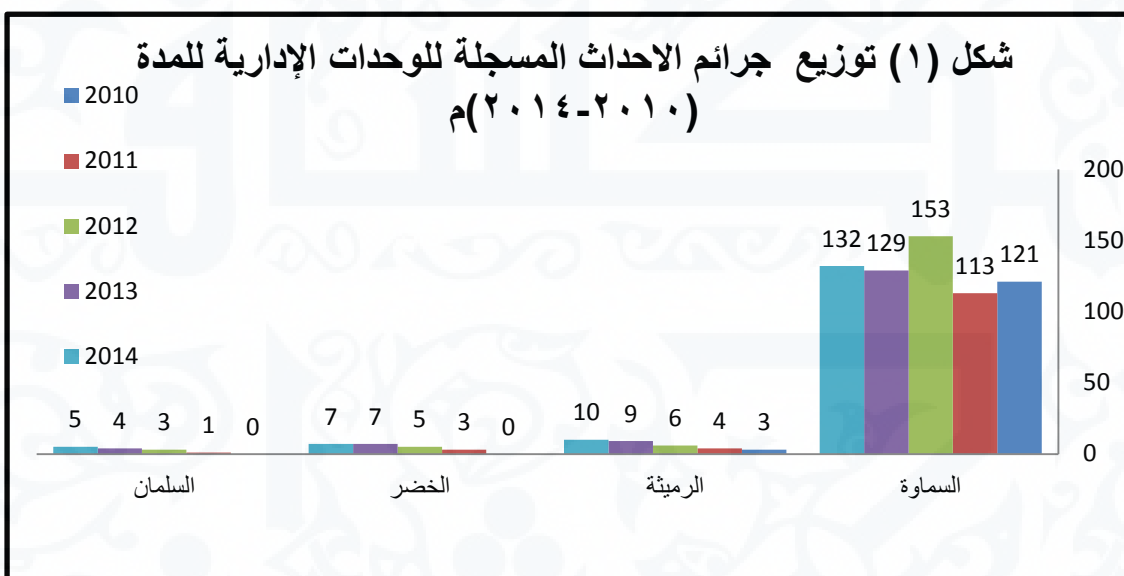
شهدت محافظة المثنى تبايناً زمنياً ومكانياً واضحاً في حجم جرائم الاحداث خلال مدة الدراسة، ففي عام 2011 بلغ عددها (121) جريمة واعلاها ظهر في العام الذي يليه 2012 اذ ارتفعت الى (167) جريمة، ويظهر من جدول (1) والشكل (1) والخريطة (2) ان اخفضها وصلت الى (149) جريمة في عام 2013، اعقبها ارتفاعاً اخر في عام 2014 لتصل الى (154) جريمة.

ولم يقتصر هذا التباين على مدى السنوات المسجلة في محافظة المثنى بل تجلّى واضحاً بين وحداتها الادارية حيث سجلت تطرفاً كبيراً لقضاء السماوة جدول (1) حيث شكلت نسبة الجرائم فيها (90.6%) شكل (2) وخريطة (3) من مجموع الجرائم الكلية اما بقية الوحدات مجتمعة لم تصل نسبة (10%) من تلك الجرائم، وهذا طبيعي لو اخذنا في الحسبان طبيعة قضاء السماوة من حيث خصائصه المجتمعية واعداد سكانه الكبيرة من مجموع سكان المحافظة لكن رغم ذلك تعد هذه النسبة كبيرة اذ يشكل سكان القضاء ما نسبته (42.5%) من مجموع سكان المحافظة البالغ (770.4) الف نسمة (16)، والقضاء بحد ذاته شهد انخفاض وارتفاع ضمن فترة الدراسة سجلت اعلاها في عام 2012 (153) جريمة وهي ايضا متوافقة مع اعلى عدد للجرائم في المحافظة، اما باقي الوحدات الادارية فقد ظهر فيها ارتفاع تدريجي من خلال السنوات المسجلة من عام 2010 وصولاً لعام 2014، مع تطابق عدد الجرائم بين عامي 2013، 2014 في قضاء الخضر ب (7) جرائم فيما خلا قضائي الخضر والسلمان من الجرائم المسجلة في عام 2010.

الجدول (1) توزيع جرائم الاحداث المسجلة بحسب الوحدات الإدارية للمدة (2010-2014)م

الوحدات الإدارية	2010	2011	2012	2013	2014	المجموع	النسبة %
السماوة	121	113	153	129	132	648	90.7
الرميثة	3	4	6	9	10	32	4.4
الخضر	0	3	5	7	7	22	3.07
السلمان	0	1	3	4	5	13	1.83
المحافظة	124	121	167	149	154	715	%100

المصدر: وزارة الداخلية، مديرية شرطة محافظة المثنى، قسم الاحصاء، بيانات غير منشورة، 2014م.



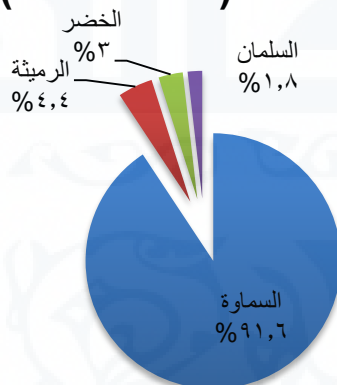
المصدر: من عمل الباحثان بالاعتماد على بيانات جدول (1)

2 - التوزيع البيئي

الجريمة ظاهرة اجتماعية لا يخلو منها أي مجتمع من المجتمعات الإنسانية إلا أنها تختلف من حيث نسبة حدوثها ونوعيتها من مجتمع إلى آخر تبعاً لطبيعة الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية السائدة في المجتمع. وتختلف من بيئة إلى أخرى، فأسباب الجريمة ودوافعها في المجتمع الحضري تختلف عن أسباب ودوافع الجريمة في المجتمع الريفي (17). إن الريف من الوجهة الطبيعية وحياة الريف من الوجهة الاجتماعية وما تتركه الطبيعة والمجتمع للأفراد من طابع خاص وماله من نشاط اقتصادي محدود إلى جانب تأثير العادات والتقاليد، كل ذلك يجعل نتاج الريف من الجريمة شيئاً يغاير ما تنتجه المدينة منها (18)، وهذا ما ينطبق على منطقة الدراسة.

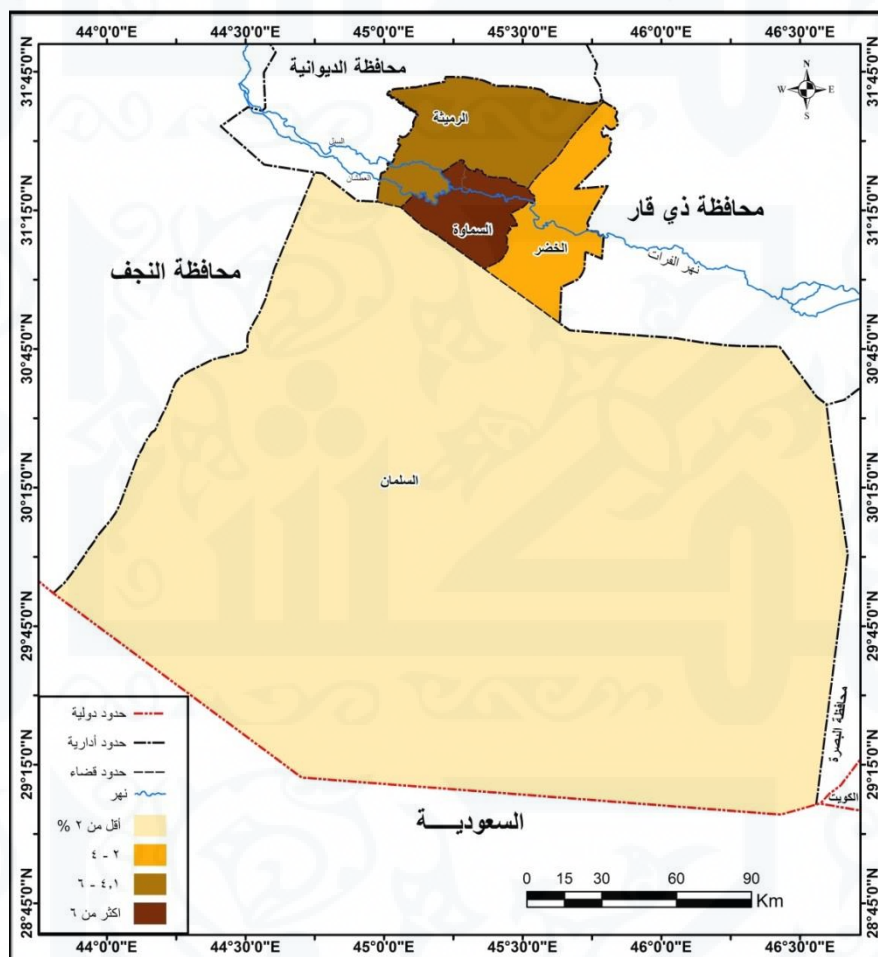


شكل (٢) توزيع نسبة جرائم الاحداث حسب الوحدات الادارية للمدة (٢٠١٠-٢٠١٤)م



من عمل الباحثان بالاعتماد على بيانات جدول (1)

خريطة (٢) نسبة جرائم الاحداث المسجلة حسب الوحدات الإدارية للمدة (٢٠١٠-٢٠١٤)م



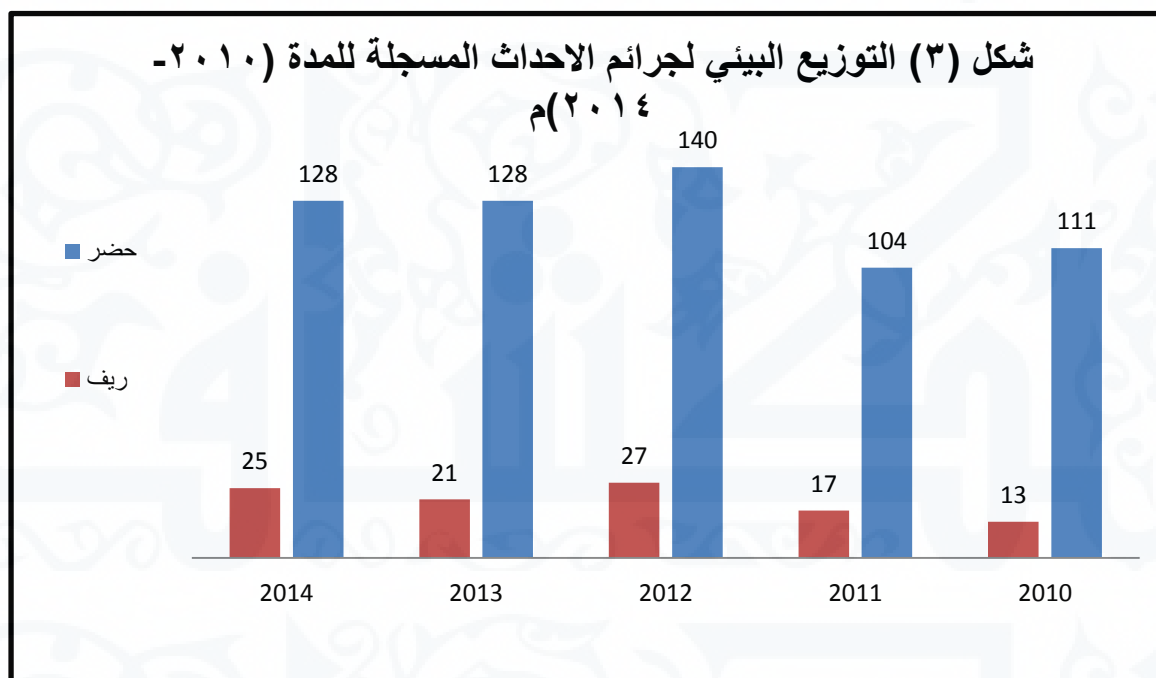
المصدر: من عمل الباحثان بالاعتماد على بيانات جدول (1)

شهد حضر محافظة المثنى ارتفاع في عدد ونسبة جرائم الاحداث مقارنة بريف المحافظة اذ وصل عدد الجرائم الى (611) جريمة من عدد الجرائم وبنسبة بلغت (85.5%) من مجموع الجرائم ضمن فترة الدراسة جدول(2) وشكل (3)، وهذه النسبة لم تكن ثابتة بل ظهرت اعلاها في عام 2010، فقد سجلت اعلى نسبة (89.5%) من نسبة الجرائم الكلية اما اخفضها فقد وصلت الى نسبة (83.6%) في عام 2014 وهذه النسب اظهرت انخفاضا وارتفاعا متلاثما مع اعداد الجرائم في السنوات المسجلة مرة تجدها مرتفعة ثم تعود لتشهد انخفاضا اخر ماعدا عامي 2013، 2014 فقد بلغا العدد نفسه من الجرائم (128) جريمة الا ان النسبة انخفضت في عام 2014 الى (83.6%) بعد ان كانت (85.9%) في عام 2013، في حين تساوت النسبة بين عامي 2011، 2013 بنسبة بلغت (85.9%) مع اختلاف عدد الجرائم كما ان هذه النسبة مقارنة ايضا من النسبة الكلية (85.5%) لعدد الجرائم الكلي في منطقة الدراسة.

الجدول (2) التوزيع البيئي لجرائم الاحداث المسجلة للمدة (2010-2014)م

السنة	عدد الجرائم	السكن			
		حضر	%	ريف	%
2010	124	111	89.5	13	11.5
2011	121	104	85.9	17	14.1
2012	167	140	83.8	27	16.2
2013	149	128	85.9	21	14.1
2014	153	128	83.6	25	16.3
الكلي	714	611	85.5	103	14.5

المصدر: وزارة الداخلية، مديرية شرطة محافظة المثنى، قسم الاحصاء الجنائي، بيانات غير منشورة، 2014م.



المصدر: من عمل الباحثان بالاعتماد على بيانات جدول (2)

اما ريف المحافظة ضم العدد الاقل من جرائم الاحداث مقارنة بحضرها، وصلت النسبة فيه الى (14.5%) من نسبة الجرائم الكلية بـ (103) جريمة، وكانت ادناها في عام 2010 ثم اخذت بالانخفاض والارتفاع بين سنوات الدراسة وظهرت

اعلاها في عام 2014 بنسبه (16.3%) من حيث النسبة، في حين من حيث العدد كانت سنة 2012 الاعلى شهدت (27) جريمة في ريف المحافظة، كما ان سبب انخفاض جرائم الاحداث في الريف يعود الى قوة الروابط الاسرية والاجتماعية في الريف فضلا عن متابعة تحركات الاحداث ومنعهم من مصاحبة اصدقاء السوء زد على ذلك الرعاية المالية لهم بالشكل الذي يؤمن احتياجاتهم الرئيسية.

ثالثا: الخصائص السكانية لمرتكبي جرائم الاحداث

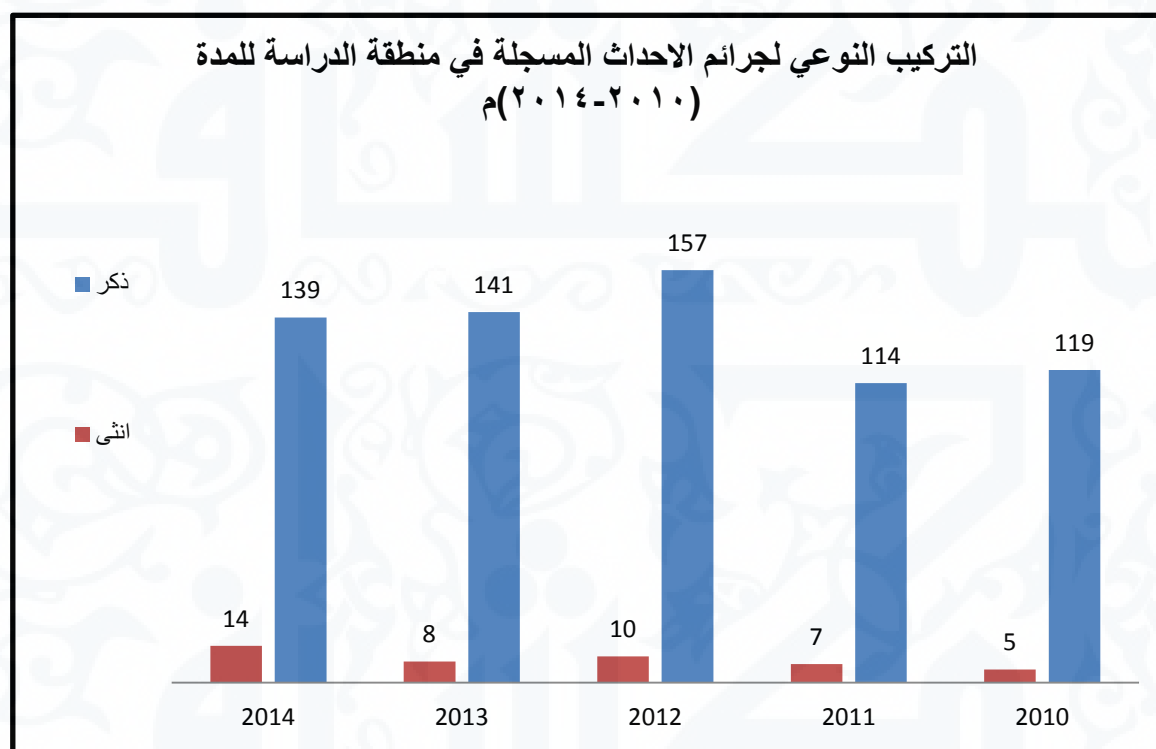
1 - التركيب النوعي لمرتكبي جرائم الاحداث:

يقصد هنا توزيع جرائم الاحداث بحسب الجنس إلى ذكور وإناث، اذ يوجد هنالك إجماع من قبل الباحثين في ضوء الإحصاءات الجنائية على أن الجرائم المرتكبة من قبل الاناث تختلف من حيث الكم والنوع والوسيلة عن الجرائم المرتكبة من قبل الذكور، وذلك يرجع إلى الفروق الجوهرية من النواحي البيولوجية والنفسية فيما بينهم ومدى الاستجابة للتأثر بعوامل البيئة والدور الاجتماعي لكل منها ويرى علماء الاجتماع أن تفوق الرجال على النساء في عدد الجرائم يعود إلى دور المرأة في الحياة الاجتماعية وصرفها لمعظم وقتها في رعاية أفراد العائلة (19)، وهذا ما توافق مع جرائم الاحداث في محافظة المثنى اذ بين الجدول (3) والشكل (4) ان العدد الاكبر من الجرائم ارتكب من قبل الذكور (670) جريمة بنسبة (93.8%)، اما الاناث في محافظة المثنى كغيرها من المجتمعات العربية انخفضت فيها نسبة الجرائم ففي الجزائر ترتكب جريمة واحدة للإناث مقابل (2744) جريمة يرتكبها الذكور وهي نفس النسبة تقريبا في المغرب وتونس، وفي مصر بلغت نسبة الجرائم التي ترتكبها الاناث (5%) الى اجمالي الجرائم التي ترتكب سنويا (20) في حين انت النسبة مرتفعة في محافظة المثنى عند مقارنتها ببعض الدول لكنها مقاربة مع نسب الجرائم في مصر بنسبة وصلت الى (6.2%) من مجموع الجرائم الكلية في منطقة الدراسة البالغ (714) جريمة

الجدول (3) التركيب النوعي لجرائم الاحداث المسجلة في منطقة الدراسة للمدة (2010-2014)م

السنة	عدد الجرائم	الجنس	
		ذكر	انثى
2010	124	119	5
2011	121	114	7
2012	167	157	10
2013	149	141	8
2014	153	139	14
الكلي	714	670	44

المصدر: وزارة الداخلية، مديرية شرطة محافظة المثنى، قسم الاحصاء الجنائي، بيانات غير منشورة، 2014م.



المصدر: من عمل الباحثان بالاعتماد على بيانات جدول (3)

يظهر من الجدول (3) والشكل (4) ايضا ان عام 2014 سجل زيادة في جرائم الاناث مقارنة ببقية سنوات الدراسة تبعا لزيادة الضغط النفسي والاجتماعي على الاناث، في حين سجل هذا العام انخفاض في جرائم الذكور مقارنة في العامين السابقين لهذه السنة، وبصورة عامة يرجح ان سبب انخفاض جرائم الاناث مقارنة بجرائم الذكور هو بسبب الطبيعة الاجتماعية لمنطقة الدراسة كونها تشهد سيادة ذكورية واضحة، كما ان النزعة العشائرية التي تتميز بها محافظة المثنى ساهمت بشكل او اخر بعدم وصل الاناث الى المحاكم من خلال عدم اقامة دعاوى عليهم وحل هذه المشاكل خارج الجهات المختصة من دوائر امنية ومحاكم، كون ذلك يضر بمستقبل الاناث خصوصا ان الاناث في هذه الاعمار غالبا ما تكون غير متزوجة.

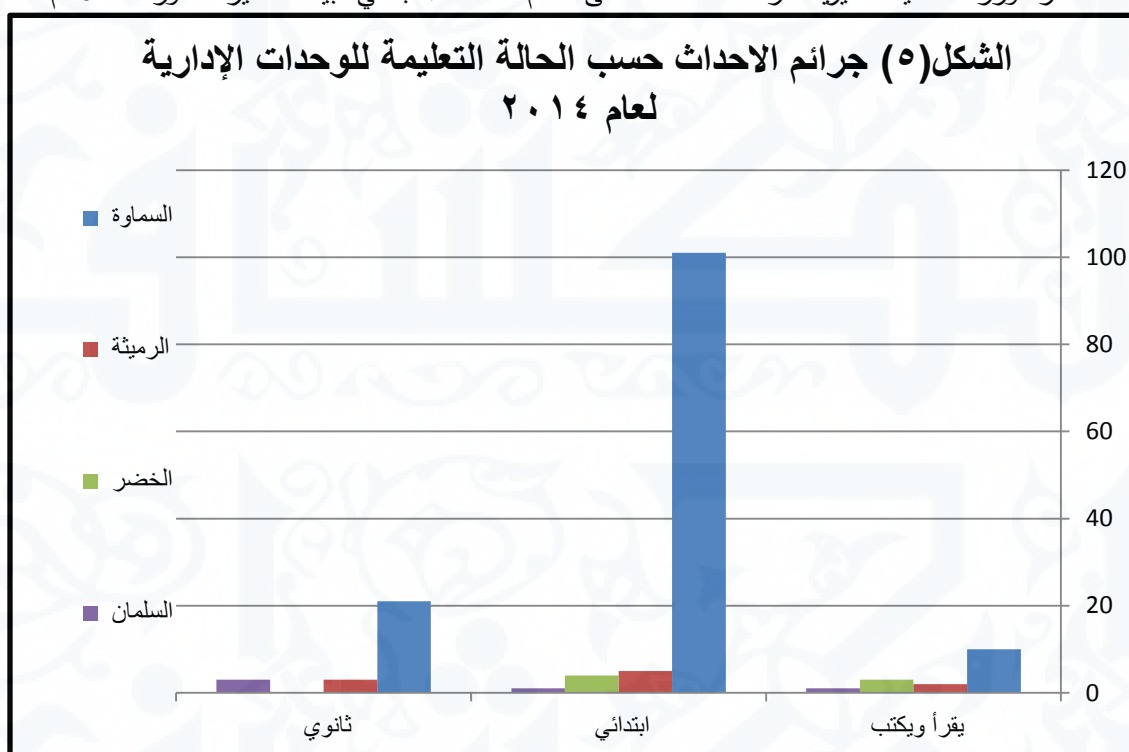
2 - التركيب التعليمي لمركبي جرائم الاحداث:

للتعليم دوراً وقائياً في مجال الجريمة والانحراف فهو يساعد الأفراد على احترام القانون لمعرفة نتائج المترتبة على اختراقه، فضلا عن انه يساعد الأفراد على احترام القانون لمعرفة نتائج التعدي عليه (21). لكن هذا لا يعني ان الانحراف وارتكاب الجريمة حكراً على الأميين وإفراد المجتمع ذا المستوى التعليمي المتدني وأن المتعلمين في حصن منيع عن ارتكاب السلوك المنحرف، فهناك الكثير من الأميين الأسوياء، وهناك كثير من المتعلمين المنحرفين والمجرمين، حتى وجد من الذين وصلوا إلى المستويات العليا في العلم قد ارتكبوا أنواعا من الجرائم، فالأمية إذاً عامل مساعد على ارتكاب الجريمة وليست دافعاً وسبباً رئيسي في ارتكاب العمل الإجرامي (22)، تبين معطيات الجدول (4) والشكل (5) ان (72%) من الاحداث مرتكبي الجرائم البالغ عددهم (154) مجرم في عام 2014 كان تعليمهم ابتدائيا اذ بلغت عدد جرائمهم (111) جريمة و (17%) كان تعليمهم ثانوي الا ان الاميين سجلوا اقل نسبة اجرام وصلت الى (11%) من اجمالي الجرائم المرتكبة فيما اختلف الامر في قضاء السلمان عن باقي الوحدات الادارية فشهد ارتفاع لدى اصحاب التعليم الثانوي مقارنة ببقية المراحل التعليمية.

الجدول (4) عدد جرائم الاحداث حسب الحالة التعليمية للوحدات الإدارية لعام 2014

الوحدة الإدارية	يقرأ ويكتب	ابتدائي	ثانوي
قضاء السماوة	10	101	21
قضاء الرميثة	2	5	3
قضاء الخضر	3	4	0
قضاء السلمان	1	1	3
المحافظة	16	111	27
النسبة %	%11	%72	%17

المصدر: وزارة الداخلية، مديرية شرطة محافظة المثنى، قسم الاحصاء الجنائي، بيانات غير منشورة، 2014م.



المصدر: من عمل الباحثان بالاعتماد على بيانات جدول (4)

رابعاً: انواع جرائم الاحداث واسبابها

1- انواع جرائم الاحداث

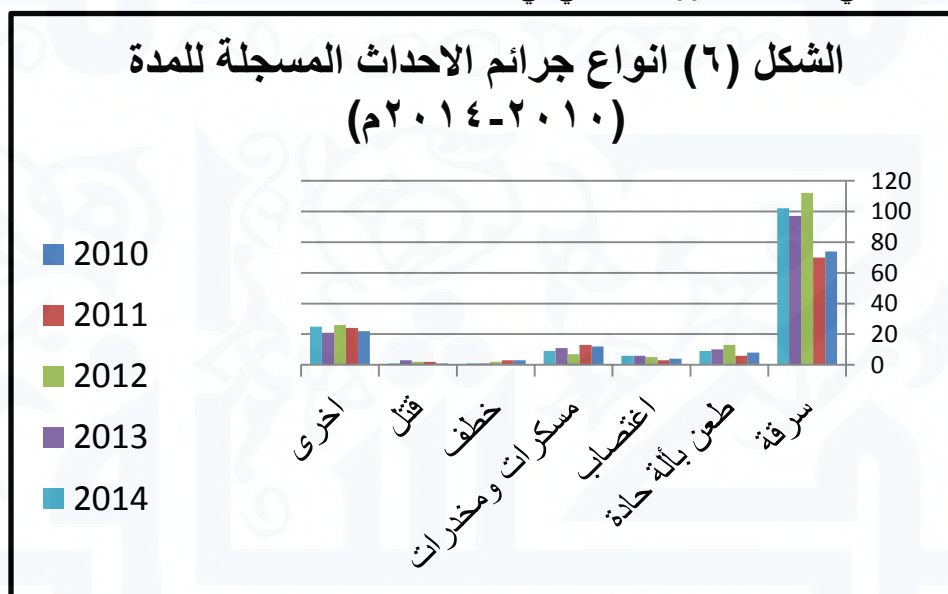
تعددت جرائم الاحداث المرتكبة في منطقة الدراسة تبعا لتعدد اسبابها، فقد حلت جرائم السرقة بالمرتبة الاولى اذا بلغ عددها (455) جريمة خلال مدة الدراسة الجدول (5) وشكل (6) ويمكن ارجاع ذلك الى تفشي ظاهرة الفقر في المحافظة فيها (49%) في عام 2014 (23) الذي يعد حاضنة للجريمة. تلتها جرائم تعاطي وبيع وتوزيع المواد المخدرة والمسكرة التي بلغ عددها (52) جريمة الجدول (5) والشكل (6)، التي تعود الى ضعف الدور الرقابي من الاسرة فضلا عن ضعف الرقابة الامنية على مثل هكذا جرائم.

جدول (5) انواع جرائم الاحداث المسجلة للمدة (2010-2014م)

السنة	نوع الجرائم						
	سرقة	طعن بألة حادة	اغتصاب	مسكرات ومخدرات	خطف	قتل	اخرى
2010	74	8	4	12	3	1	22
2011	70	6	3	13	3	2	24
2012	112	13	5	7	2	2	26
2013	97	10	6	11	1	3	21
2014	102	9	6	9	1	1	25
الكل	455	46	24	52	10	9	118

المصدر: وزارة الداخلية، مديرية شرطة محافظة المثنى، قسم الاحصاء الجنائي، بيانات غير منشورة، 2014م.

اما جرائم الطعن بألة حادة اخذت المركز الثالث بين الجرائم المرتكبة في محافظة المثنى خلال مدة الدراسة اذ بلغ مجموعها (46) جريمة، ويمكن ارجاعها الى التأثير بالبرامج التلفزيونية ووسائل التواصل الاجتماعي المشجعة على العنف زد على ذلك ضعف الدور الرقابي للأبوين فضلا عن تصاعد حدة الضغط النفسي على الاحداث في المحافظة بصورة خاصة والبلد بصورة عامة، ومن الجدول نفسة تظهر ان اعداد جرائم (الاغتصاب، الخطف، القتل، اخرى) خلال مدة الدراسة بلغت (24، 10، 9، 118) جريمة على التوالي، وفي مجملها تعود لأسباب سبق ذكرها، وعليه يمكن القول ان بأن الحيز الجغرافي ببعده البشري اسهم في بروز ظاهرة جرائم الاحداث في منطقة الدراسة، الامر الذي يدعونا الى التمعن بأسبابها ووضع الحلول الناجعة لها، لأهمية هذه الفئة في البناء والاستقرار الاجتماعي في المنطقة.



المصدر: من عمل الباحثان بالاعتماد على بيانات جدول (5)

2- اسباب جرائم الاحداث

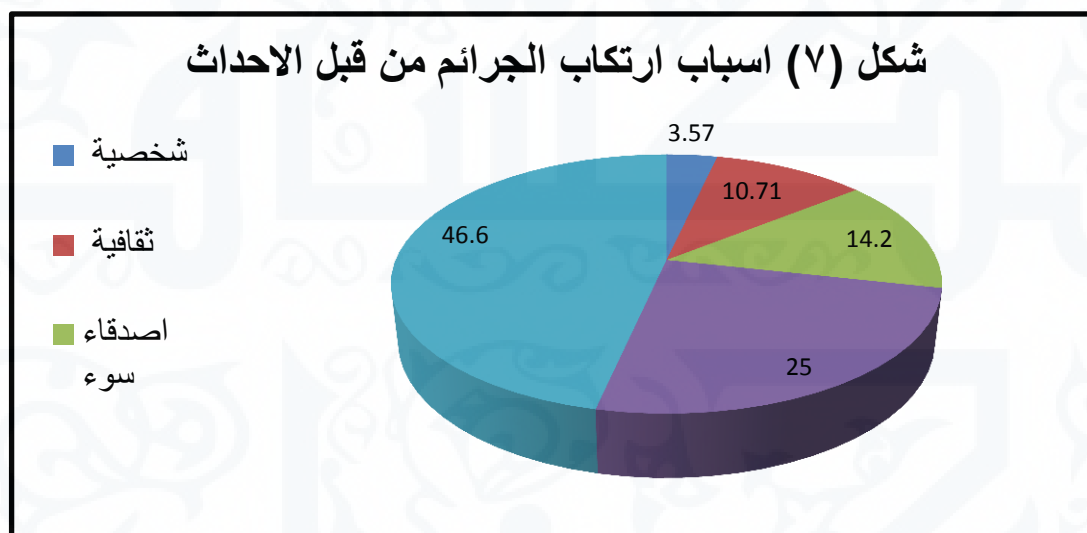
إن محاولة معرفة الاسباب التي تقف خلف ارتكاب الجرائم من قبل الاحداث ليست من الامور السهلة بسبب تداخل الاسباب وتشابكها كما لا يمكن ارجاعها لسبب دون اخر وذلك كون مرتكبي الجرائم ضمن هذه الفئة العمرية لم تجد العناية والاهتمام المطلوبين. وهذا ما اتضح لنا من خلال الدراسة الميدانية، وقد تنوعت هذه الاسباب الى:

- أ- اسباب شخصية: وهي اسباب ارتبطت بالمتغيرات الشخصية للفرد متمثلة بالتأثيرات البيولوجية (كعيوب خلقية واعاقات) ادت الى عدم تقبل المجتمع لهم مما دفعهم لارتكاب جرائم تحقق لهم رغباتهم الشخصية فضلا عن تأثير التنشئة الاجتماعية التي يمر بها الحدث مثل تشدد الابوين في تربية ابنائهم او العكس من ذلك مثل التهاون والتسامح المستمر لأخطاء الابناء وعدم مراقبة ومتابعة الابناء. وقد بلغت نسبة الجرائم من قبل الاحداث تحت تأثير السبب الشخصي (3.57%) من اجمالي الجرائم المرتكبة للأحداث كما مبين في الجدول (6) والشكل (7).
- ب- الوضع الاسري: عادة ما ينعكس وضع الاسرة على الابناء سواء كان انعكاسا سلبيا او ايجابيا تبعا للوضع الاسري من الاستقرار او التفكك والتفكك بدوره يهيئ بيئة ملائمة لانعدام الضبط الاجتماعي، وكما متعارف ان الاسرة اهم عامل من عوامل الضبط الاجتماعي

جدول (6) اسباب ارتكاب الجرائم من قبل الاحداث

السبب	شخصية	اسرية	اصدقاء سوء	اقتصادية	ثقافية
النسبة %	3.57	25	14.2	46.6	10.71

المصدر: من عمل الباحثان بالاعتماد على بيانات استمارة الاستبيان



المصدر: من عمل الباحثان بالاعتماد على بيانات جدول (6)

وتأتي هذه الاهمية كونها الاكثر تأثيرا في سلوك الفرد، وهذا ما اتضح ايضا من خلال الدراسة الميدانية اذ بينت ان الوضع الاسري كان سببا لارتكابهم بعض الجرائم ولاسيما عدم متابعة الابوين لهم، كما ان انفصال الزوجين او وفاة احد الابوين ادى الى تفكك الاسرة الامر الذي دفع ابنائهم الى الانحراف وبالتالي ارتكاب جرائم فضلا عن نشوء البعض منهم في اسر ترتكب جرائم، ووصلت نسبة ارتكاب جرائم الاحداث المتأثرين بالوضع الاسري نحو (25%) من اجمالي تلك الجرائم الجدول (6).

- ت- اصدقاء السوء: ان البعض من مرتكبي الجرائم كان السبب الرئيس في ارتكابهم تلك الجرائم هي مشاركة اصدقائهم والظهور بمظهر الشجاعة امامهم نتيجة للتفاعل الكبير بين الحدث ورفقائه وإخضاعه لنفس سلوكهم ومن الجدول (6) يتضح ان نسبة مرتكبي جرائم الاحداث تحت تأثير اصدقاء السوء بلغت (14.2%) من اجمالي تلك الجرائم.
- ث- الوضع الاقتصادي: ان تردي الوضع الاقتصادي ترتب عليه ظهور مشكلة البطالة التي تساهم في تفاقم مشكلة الفقر وان انعدام موارد الدخل وعدم قدرتهم على توفير حاجتهم المعيشية دفع بعض الاحداث الى ارتكاب جرائم بغية الحصول على الاموال لتوفير بعض مستلزمات الحياة البسيطة من جانب ومن جانب اخر اظهرت الدراسة ان توفر

الاموال لدى بعض الاحداث دفعهم الى البحث عن الملذات يقضون الوقت فيها مثل تناول بعض المخدرات والمواد المسكرة. وتشير بيانات الجدول (6) ان نسبة مرتكبي الجرائم الخاضعين لهذا السبب وصلت الى (46.6%) من اجمالي عدد الجرائم المرتكبة.

ج- اسباب ثقافية: لازالت وسائل الاعلام بمختلف انواعها المرئية او المقروءة او المسموعة تساهم بشكل فعال في اكساب المجتمع تربية معينة في بعض الاحيان تكون سليمة تتماشى مع العادات والقيم المجتمعية السائدة، فأثرت هذه الوسائل بحكم ما تعرضه من مادة اعلامية وما تحتوي من مثيرات سواء كانت حسية او عقلية او انفعالية تظم العنف اثرت على نفسية الحدث وبالتالي على سلوكه تحوله الى سلوك اجرامي. ومن الجدول اعلاه يظهر لنا نسبة مرتكبي جرائم الاحداث المتأثرين بهذا السبب وصلت الى (10.71%) من اجمالي عدد الجرائم.

النتائج والتوصيات

اتضح لنا من خلال ما جاء البحث جملة الاستنتاجات التي من خلالها يضع الباحثان مجموعة الحلول والتوصيات.

اولا: التوصيات

- 1- شهد قضاء السماوة النسبة الاكبر لجرائم الاحداث فقد بلغت (90.6%) من مجموع الجرائم المرتكبة وهذا متوافق مع تمتلكه مدينة السماوة من خصائص سكانية واجتماعية واقتصادية، وكما حضي حضر محافظة المثنى بنسبة وصلت الى (85.5%) من تلك الجرائم.
- 2- بلغت الجرائم المرتكبة من قبل الذكور (670) جريمة مقابل (44) جريمة من قبل الاناث.
- 3- انخفاض المستوى التعليمي لمرتكبي الجرائم من الاحداث فكان (83%) منهم لم يتعدى التحصيل التعليمي الابتدائي.
- 4- تنوع الاسباب الدافعة للآحداث في ارتكابهم للجرائم لكن الاسباب الاقتصادية كانت السبب المشترك لأغلب مرتكبي الجرائم، فضلا عن غياب دور الاسر في تنشئتهم مما دفعهم الى اللجوء الى رفقاء السوء.
- 5- كشف البحث عن تأثير الخصائص الاجتماعية في التوزيع البيئي لجرائم الاحداث في محافظة المثنى.
- 6- تبين من خلال البحث الدور السلبي لاصدقاء السوء في ارتكاب جرائم الاحداث، لاسيما ان البعض يصور للآحداث ان خرق القانون وارتكاب الجناية ماهو الا دليل على الشجاعة واكتمال الرجولة مما يؤدي الى اقدام الحدث على الجريمة.
- 7- جريمة السرقة هي الجريمة الاكثر ارتكابا من قبل الاحداث كونها جريمة متلائمة مع اعمارهم وسهولة القيام بها مقارنة مع باقي الجرائم ولا تحتاج الى تخطيط.
- 8- ان ترددي الوضع الاقتصادي اثر سلبا في الاداء المجتمعي بصورة عامة وعلى الاحداث بصورة خاصة، اذ ان الحدث بسبب الوهن الاقتصادي لا يتمكن من تلبية احتياجاته المتعددة الامر الذي يدفعه الى ارتكاب الجريمة من اجل تلبية تلك الاحتياجات لاسيما اذا غابت الرقابة الاسرية.
- 9- ان سوء التربية وضعف التنشئة الاجتماعية اسهم في امتحان الاحداث للسلوك الاجرامي، لاسيما اذا غابت الوسيطة في تعامل الابوين مع الحدث.
- 10- اسهمت العوامل البيولوجية والنفسية فضلا عن ذكورية المجتمع في ارتفاع جرائم الاحداث الذكور على حساب الاناث، اذ بلغت نسبة جرائم الذكور نحو (93.8%) من اجمالي الجرائم.

ثانياً: التوصيات

- 1- التركيز على دور الاسرة في متابعة تربية الابناء ومنعهم وحمايتهم من الوقوع في الخطأ وبالتعاون مع المؤسسات ذات العلاقة وفي مقدمتها المدرسة فضلاً عن دور الخطباء والمؤسسات التربوية الاخرى بغية تنشئة الحدث تنشئة صحيحة
- 2- شمول الاسر ذات الدخول المنخفضة في قانون الحماية الاجتماعية كونه الحل الوحيد المتوفر في الازمات المالية التي تعيشها البلاد مع ما يوفره القطاع الخاص من فرص بسيطة اخرى.
- 3- الاهتمام ببرامج التوعية ومنها الدينية وفرض مراقبة على الاعلام بكافة وسائله كونه في بعض الاحيان يكون الدافع لدى الاحداث في ارتكاب الجرائم.
- 4- ايجاد مؤسسات حكومية معنية بشؤون الاسرة والمجتمع تعمل على تاهيل الاسرة ورفدها بمتطلبات الحياة الكريمة.
- 5- تفعيل الزامية التعليم لكونه يحد من تسرب الاطفال نحو البيئة الاجرامية وبالتالي بناء طبقة اجتماعية عريضة تخدم المجتمع وبالتالي تحقيق الامن الانساني.
- 6- ايجاد حلول ناجعة لمشكلتي البطالة للفقر اللتين باتتا تورقان المجتمع العراقي بصورة عامة والاحداث بصورة خاصة لكثرة متطلباتهم الحياتية.
- 7- العمل على تحقيق تنمية بشرية شاملة على مستوى البلد بصورة عامة والمحافظة بصورة خاصة لكونها تعاني من ضعف في خدماتها المجتمعية الامر الذي اسهم في ارتفاع مستويات الجريمة ومنها جرائم الاحداث.

قائمة الهوامش والمصادر

- 1- عبدالرحمن عبدالله بدوي، التوزيع المكاني للجريمة في الرياض وعلاقتها بالخصائص البيئية للمكان، رسالة ماجستير، قسم العلوم الاجتماعية. أكاديمية نايف العربية للعلوم الامنية، الرياض، 2003، ص6.
- 2- مقدر منيرة، التعاون الدولي في مكافحة الجريمة المنظمة، رسالة ماجستير (غ.م)، جامعة محمد خضير، كلية الحقوق، 2014، ص 12.
- 3- فهيمة كريم المشهداني، التصنيع والجريمة، ط1، بغداد، 2009، ص44.
- 4- السيد علي الشتا، علم الاجتماع الجنائي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1987، ص22- 23.
- 5- حامد الطاهر بدوي، الابعاد المكانية للجريمة جنوب ولاية كردفان، اطروحة دكتوراه (غ م)، كلية الدراسات العليا، جامعة الخرطوم، 2008، ص 48.
- 6- حومر سمية، اثر العوامل الاجتماعية في جنوح الاحداث، رسالة ماجستير (غ.م)، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة منتوري و قسنطينة، 2006، ص20.
- 7- عبد الله ناصر، قضاء وقت الفراغ وعلاقته بانحراف الاحداث، المركز العربي للدراسات الامنية، الرياض، 1994، ص 26.
- 8- مريم بنت عبد الله النحوية، اتجاهات العاملين في قضايا الأحداث الجانحين بمحافظة مسقط نحو العوامل المساهمة في جنوح الأحداث، رسالة ماجستير (غ.م)، كلية العلوم و الاداب، جامعة نزوى، 2012، ص 61.
- 9- مصطفى العويجي، الحدث المنحرف في التشريعات العربية، دار نوفل، بيروت، 1986، ص 41.
- 10- نبال فوزي محمود، دور الاسرة في جنوح الاحداث، مجلة اداب الرافدين، العدد (67)، 2013، ص 385.
- 11- قيس جبارين، جنوح الاحداث في التشريعات الفلسطينية، سلسلة التقارير القانونية (6)، الهيئة الفلسطينية المستقلة لحقوق المواطن، رام الله، ص19.

- 12- اشرف حسن محمد شقفة، صالح محمد محمود أبو عمرة، محافظات غزة دراسة في جغرافية الجريمة، مجلة جامعة فلسطين أبحاث والدراسات، العدد الثالث، 2012، ص 588.
- 13- مضر خليل عمر، الإبعاد المكانية للجريمة، مصدر سابق، ص13
- 14- حسين عليوي ناصر الزيايدي، توزيع السكان في سلطنة عمان، مجلة كلية الآداب، جامعة بغداد، العدد (93)، 2010.
- 15- وسام محمد النجار، جريمة تعاطي المخدرات في محافظة غزة، دراسة في جغرافية الجريمة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب، الجامعة الإسلامية في غزة، 2012، ص44
- 16- عبد الجليل عبد الوهاب، توزيع سكان محافظة المثنى (1997، 2014)، مجلة اوروك، عدد 2، 2014، ص 303.
- 17- فهمية كريم رزيجالمشهداني، التصنيع والجريمة (دراسة ميدانية في مدينة بغداد)، دار الكتب والوثائق، بغداد، 2009، ص110-111.
- 18- عبد الوهاب بكري، الجريمة في مصر في النصف الأول من القرن العشرين، مطبعة دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة، 2005، ص138.
- 19- هاشم خلف جاسم الحميداوي، التحليل المكاني لجريمتي السرقة والقتل في محافظة ذي قار (دراسة في الجغرافيا الاجتماعية)، رسالة ماجستير (غ.م)، كلية الاداب، جامعة ذي قار، 2014، ص142.
- 20- حسين عليويالزيايدي، التباين المكاني للجريمة في مدينة الناصرية لعام 2011 (دراسة في الجغرافيا الاجتماعية)، مجلة الخليج والجزيرة العربية، عدد 65، 2015، ص23.
- 21- ذياب موسى البداينة، واقع وأفاق الجريمة في الوطن العربي، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2003، ص155.
- 22- هاشم خلف جاسم الحميداوي، مصدر سابق، ص156.
- 23- جمهورية العراق، وزارة التخطيط، بيانات غير منشورة، عام 2016

استمارة الاستبيان

أخي المحترم...

هذا الاستبيان خاص ببحث " التحليل المكاني لجرائم الاحداث في محافظة المثنى " والتي تهدف إلى جمع البيانات الخاصة وسوف تكون معلوماتها سرية وتستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، لذا نرجو من جنابكم الكريم الإجابة على الأسئلة في أدناه بشكل واضح...ومن الله التوفيق

الباحثان

● ضع إشارة (√) بين القوسين بعد الإجابة

أولاً:-البيانات التعريفية

2. المحافظة (المثنى) 2- القضاء..... 3- الناحية.....

4- البيئة حضر(). ريف ()

ثانياً:-البيانات الخاصة بالشخص

14.الجنس/ذكر () انثى ()

15.العمر /

16.التحصيل الدراسي / أمي () يقرأ ويكتب () ابتدائي () متوسطة () إعدادية ()

17.معدل دخل الأسرة الشهري / (أقل من 250) من (250-500) من (501- مليون) () من

(مليون و 1 إلى 2مليون) () من (2مليون - فأكثر) ()

ثالثاً:- معلومات تتعلق بالجريمة

1. التهمة التي اسندت اليك.....

2. المدة التي حكمت بها.....

3. مكان حدوث الجريمة.....

4. سبب قيامك بالجريمة.....

5. كيفية القيام بالجريمة.....

التحليل المكاني للمتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والصحية والديموغرافية المؤثرة في وفيات الاجنة في محافظة بابل للمدة

م.م. لمياء فليح ابراهيم الصليحي

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية

Spatial analysis of economic, social, health and demographic variables affecting fetal deaths in the province of Babylon, for the period

Ass.Lec. Lamia Falih Ibrahim Asale

Babylon University\ College of Education for Humanities

median_nory@yahoo.com

Abstract

This research is to show the image of the relationship between economic, social, health and demographic variables and fetal deaths in the province of Babylon, for the period (2006-2015) represented miscarriages and abortions dead and childbirth. The researcher has adopted a set of statistical methods to analyze the phenomenon, which is (at the rate of fetal deaths) and resorted to the field study, with a random sample adopted (1%) chose (2456) family of sample society. Showed results that the total fetal deaths in the study area was (13636) for the duration of the specific (2006-2015) has been characterized by heterogeneous and the oscillation between the administrative units of the Year (2015) have revealed research on increasing male mortality in most of the years of study on female mortality either fetal deaths according to the old height has been shown at the beginning of three months, the first of pregnancy, and less increase of more advanced months of pregnancy, as the results showed that the independent variables (mother's education level, age of the mother, and the spacing between the birth and the birth of the other) with significant correlation with the incidence and mortality of embryos relationship in the family .

key words: Demographic ,Fetal deaths

الملخص

اعد هذا البحث لإظهار صورة العلاقة بين المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والصحية والديموغرافية ووفيات الاجنة في محافظة بابل للمدة (2006-2015) متمثلة بالإسقاط والاجهاض والولادة الميتة، وقد اعتمدت الباحثة على مجموعة من الاساليب الاحصائية لتحليل الظاهرة والتي تتمثل (بمعدل وفيات الاجنة) ولجأت الى الدراسة الميدانية اذ اعتمدت عينة عشوائية بنسبة (1%) فأختارت (2456) أسرة من مجتمع العينة. وظهرت نتائج البحث ان مجموع وفيات الاجنة في منطقة الدراسة بلغ (13636) للمدة المحددة (2006-2015) وقد اتسمت بالتباين والتذبذب ما بين الوحدات الادارية للعام (2015) وقد كشفت البحث على زيادة وفيات الذكور في معظم سنوات الدراسة على وفيات الاناث اما وفيات الاجنة بحسب العمر فقد تبين ارتفاعها في بداية الاشهر الثلاثة الاولى من الحمل، ونقل نسبتها كلما تقدمت اشهر الحمل، وكما اظهرت نتائج البحث ان للمتغيرات المستقلة (مستوى تعليم الام، وعمر الام، والمباعدة ما بين ولاده وولادة اخرى) ذات علاقة ارتباط معنوي مع حدوث وفيات الاجنة في الاسرة.

الكلمات المفتاحية: الديموغرافية، وفيات الاجنة

المقدمة

تعد وفيات الاجنة من المتغيرات ذات الاثر الانجابي في الاسرة، ويكتنفها الكثير من الصعوبات والغموض، نتيجة لعدم إمكانية تحديد العدد الفعلي من هذه الحالات وحصرها إضافة الى صعوبة الحصول على البيانات وعدم اكتمالها من ناحية أخرى، ولعدم توافر معلومات دقيقة حول حدوث وفيات الاجنة في الاسرة ونسبتها وتباينها والعوامل المؤثرة فيها. إن البحث في تحليل اسباب وفيات الاجنة يعد امرا في غاية الاهمية لعلاقته المباشرة في التنمية البشرية وتطورها، وإن دراسة هذه الظاهرة والوقوف على اسبابها المختلفة ووضع الحلول لمعالجتها التي تحول من دون حدوثها والتقليل من نسبتها في اي مجتمع سكاني. إذا إن الوفيات لها الأثر المباشر في التحول أو التغير السكاني بل إن التحكم في الوفيات يتفق عليه الناس أكثر من اتفاقهم على التحكم في الولادات، وذلك لأهمية دراسة الوفيات في حقل الجغرافية الطبية.⁽¹⁾ وهكذا يمكن فهم الاسباب التي أدت الى ارتفاع معدلات الوفيات في الدول النامية عنها في البلدان المتقدمة. بإرجاعها الى تدهور ظروفها الاقتصادية والاجتماعية، إذ إن ظروف التخلف والمرض والفقر قد أدت بحياة الملايين من أبناء هذه المجتمعات.⁽²⁾

ويدخل موضوع الوفيات في اهتمام الكثير من الفروع والحقول العلمية فهو موضوع مهم في طب المجتمع إذ يدرس حجم الوفيات وتوزيعها النوعي والعمرى وكذلك علاقته بطبيعة الامراض.⁽³⁾ ونظرا لقلّة الدراسات التي بحثت في هذا الموضوع، ولعدم دراسته على مستوى محافظة بابل، دفع الباحثة الى تحليل هذه الظاهرة مكانيا وزمانيا في محافظة بابل في غضون السنوات الممتدة ما بين (2006-2015).

ولتحليل هذه الظاهرة اعتمدت الباحثة على استعمال معيار يعكس وفيات الاجنة وهو (معدل وفيات الاجنة) بالاعتماد على مراكز الاقصية والنواحي كوحدات مساحية لبيان صورة التباين المكاني من مكان الى اخر في المحافظة، واعتمدت الباحثة على المنهج الكمي التحليلي في تحليل البيانات.

وفي ضوء ما تقدم قسم البحث الى اربعة مباحث اضافة الى المقدمة والمستخلص، تناول المبحث الاول الاطار النظري للبحث وتضمن المبحث الثاني مفاهيم ومصطلحات البحث (وفيات الاجنة، اجنة مبكرة، اجنة متأخرة، الاجهاض، الاسقاط، المولود الميت)، وكرس المبحث الثالث لدراسة التوزيع المكاني لمعدلات وفيات الاجنة بحسب العمر والنوع إذ استعمل معيار واحد في التوزيع المكاني وهو معدل وفيات الاجنة، أما المبحث الرابع فتضمن اهم المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والصحية والديموغرافية المؤثرة في التباين المكاني في معدلات وفيات الاجنة في منطقة البحث. واخيرا اختتم البحث بجملة من الاستنتاجات التي تم التوصل اليها مع عرض بعض التوصيات.

المبحث الاول: الاطار النظري للبحث

اولا: مشكلة البحث:

- 1: ما المتغيرات المؤثرة في ظاهرة وفيات الاجنة في محافظة بابل ؟ وهل انها متباينة مكانيا وزمانيا ؟
 - 2: ما حجم وفيات الاجنة في محافظة بابل واتجاهاتها على مدى السنوات الممتدة من (2006-2015)
- ثانيا: فرضية البحث:

- 1: يتباين حجم وفيات الاجنة ومعدلاتها مكانيا وزمانيا في محافظة بابل بتأثير منظومة من المتغيرات المؤثرة فيها.
- 2: يشير اتجاه تغير معدلات وفيات الاجنة على انها تتجه نحو التذبذب المكاني والزمني.

1 - عبدالله عطوي، جغرافية السكان، ط1، دار لنهضة العربية، بيروت، لبنان، 2001، ص30.
 2 - طه حمادي الحديثي، جغرافية السكان، ج1، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، 2001، ص46
 3 - أزهار جابر مراد، التحليل المكاني للوفيات المسجلة في محافظة بابل، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة الكوفة، 2007، ص11

ثالثاً: الحدود المكانية والزمانية:

تتمثل الحدود المكانية للدراسة بمحافظة بابل بوحداتها الإدارية جميعاً وتبلغ مساحتها نحو (5119) كم² اي بنسبة (1,2%) من إجمالي مساحة العراق، وهي تمتد بين دائرتي عرض (32,7° ، 33,8°) شمالاً، وخطي طول (42° ، 43°) و(45° ، 50°) شرقاً، وتقع في الجزء الأوسط من العراق وتحتل القسم الشمالي من منطقة الفرات الأوسط، ويحدها من الشمال محافظة بغداد، ومن الجنوب محافظتي النجف والقادسية، ومن الشرق محافظة واسط ومن الغرب محافظتي كربلاء والانباء، خريطة (1).

ويتكون الهيكل الإداري للمحافظة من (16) وحدة إدارية، منها أربعة أفضية وهي (قضاء الحلة، والمحويل، والهاشمية، والمسيب)، وتضم (12) وحدة إدارية بمستوى ناحية، كما في خريطة (2). ويعد مركز قضاء الحلة (مدينة الحلة) مركز المحافظة وهي بمثابة العاصمة الإدارية والاقتصادية للمحافظة إذ تتميز بنقلها السكاني وفعاليتها الاقتصادية ونشاطاتها الخدمية المختلفة.

أما الحدود الزمانية للدراسة فتتمثل بالمدة الممتدة بين عامي (2006-2015).

رابعاً: هدف البحث:

يهدف البحث الحالي الى الكشف عن حجم وفيات الاجنة في منطقة البحث خلال السنوات الممتدة من (2006-2015) وتوزيعها المكاني بحسب الوحدات الادارية وكذلك الكشف عن التباين المكاني لحركة وفيات الاجنة ومن ثم تحليلها وتحديد الاتجاه الزمني لهذا التباين ومعرفة المتغيرات المؤثرة فيها.

خامساً: منهجية البحث:

إذ اعتمدت الباحثة على المنهج العام في الجغرافية القائم على التوزيع والتحليل والربط من خلال الاستعانة بالجدول والمؤشرات الاحصائية، فضلاً عن المنهج الوصفي الكمي وهو منهج احصائي رياضي ويعد من اكثر المناهج شيوعاً ويعتمد هذا المنهج على وصف الظاهرة وتحليلها بالاعتماد على لغة الارقام بحيث تكون النتائج دقيقة، والذي يستخدم في تحليل الاختلافات المكانية وبرزها.

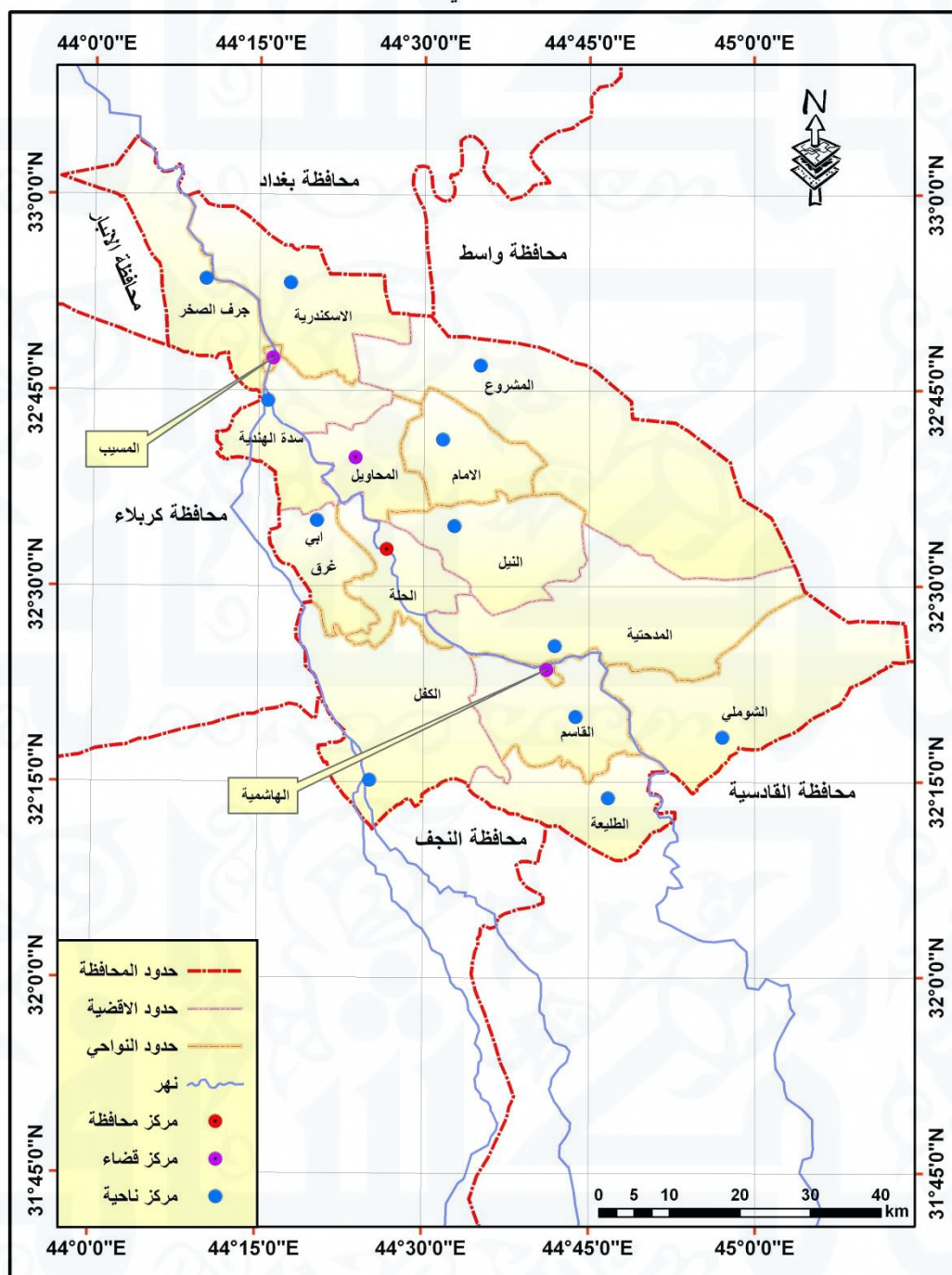
خريطة (1) موقع محافظة بابل من العراق



المصدر : الباحثة اعتمادا على :-

- وزارة الموارد المائية ، مديرية المساحة العامة ، خارطة العراق الادارية ، بمقياس 1:1000000 لعام، 2015

خريطة (٢) الوحدات الادارية في محافظة بابل



المصدر:- الباحثة اعتمادا على :-

-وزارة الموارد المائية، مديرية المساحة العامة، الخريطة الادارية لمحافظة بابل، بمقياس ١ : ٢٥٠٠٠٠ لعام ٢٠١٥

المبحث الثاني: مفاهيم ومصطلحات البحث

1- مفهوم وفيات الاجنة: هي حدوث الوفاة قبل اكتمال عملية الاخراج او الاستخراج الكامل لنتاج الحمل من بطن الام بغض النظر عن مدة الحمل ويستدل على الوفاة من حقيقة كون الجنين بعد انفصاله لا يتنفس ولا تظهر عليه اية علامة اخرى من علامات الحياة كضربات القلب ونبض الحبل السري او حركة مؤكدة للعضلات الارادية⁽¹⁾.

ويعرف ايضا بانه استخراج ناتج الحمل من امه بغض النظر عن مدة الحمل اي إذا لم يظهر عليه اي دليل للحياة مثل ضربات القلب وغيرها بعد فصل الجنين عن امه⁽²⁾، ويطلق لفظ الوفيات الجنينية على موت نتاج الحمل قبل ان يفصل عن امه وهو ما يصطلح عليه بأسقاط الاجنة سواء كان هذا الاسقاط متعمداً أو غير متعمد إلا انه يؤدي بالنتيجة الى الوفاة وهناك من يطلق عليها بالوفيات الرحمية، والاجنة من واجن الشئ إي صورة واكنة وواجنت المرأة إي ولدت جنيناً يعني الولد مادام في بطن إمه وجمعة اجنة⁽³⁾

وبذلك تتضمن وفيات الاجنة كل انواع فقدان الحمل الناتجة عن ولادة ميتة عادة بعد (28) أسبوعاً من الحمل، وإسقاطه إي انتهاء حالة الحمل مبكراً قبل (28) أسبوعاً من الحمل وإجهاضه اي انتهاء الحمل المعتمد سواء كان ذلك قانونياً ام غير قانوني⁽⁴⁾. وموت الجنين عادة بعد الأربعة الاسابيع الاولى من الحمل التي تتم قبل (28) اسبوعا من الحمل بسبب الأسقاط العفوي او الاجهاض⁽⁵⁾.

ويشير معدل الوفيات الجنينية الى عدد الاجنة الاموات لكل الف مولود (حي وميت للسنة نفسها) ونسبة الاجنة الاموات الى المواليد الاحياء في السنة نفسها، وهذه الادلة تقدر تقديراً ناقصاً لموتى الاجنة، وذلك لان بعض الاسقاط لا يتم رصدها فتبقى مجهولة، وثمة قياس اخر ادق ويتم بأنشاء جداول الوفيات الجنينية او لوفيات الرحمية التي ترصد للنساء خلال مدة الحمل ومعدل المواليد المخاضة تنسب الى المواليد الاحياء⁽⁶⁾.

وفي الحقيقة ان البيانات الخاصة بوفيات الاجنة في معظم دول العالم غير متوافرة او تعاني من نقص التسجيل الحيوي، وعدم الدقة خاصة بالنسبة لوفيات الاجنة المبكرة او للوفيات التي تقع خلال (24) ساعة من الولادة، او قبل تسجيل الولادة إذ غالباً ما تسجل الولادات الميتة، ولهذا من الصعب جداً الاعتماد على هذه البيانات في التحليل، اذا كان التسجيل الحيوي مصدرها وفي الغالب يتم الحصول على هذه البيانات من مسح ديمغرافية عن طريقها تقدر المعدلات والنسب الخاصة بوفيات الاجنة، اما المقارنات الدولية فغالبا ما تكون بين وفيات الاجنة المتأخرة بدلاً من وفيات الاجنة ككل، وبالإمكان تقدير مقاييس فقدان الحمل بنسبة وفيات الاجنة او بمعدل وفيات الاجنة⁽⁷⁾.

2- وفيات الاجنة المبكرة: وتكون مدة الحمل فيها اقل من عشرين اسبوعاً (1-4) شهراً.

3- وفيات الاجنة المتأخرة: وتتراوح مدة الحمل بالنسبة لها ما بين عشرين اسبوعاً الى ثمان وعشرين اسبوعاً فاكثر (5-7) شهراً، كما تعرف المواليد امواتاً او اسقاطاً، المرادفة لعبارة (وفيات الاجنة المتأخرة)⁽⁸⁾.

4- المولود الميت: هي حدوث الوفاة قبل اكتمال النمو اي طرد او استخراج نتاج الحمل من بطن امه في الاسبوع الثامن والعشرين من مدة الحمل اي (28) اسبوعاً بمعنى قضى في بطن امه مدة لا تقل عن (28) اسبوعاً، وولد ميتاً سواء حدثت

1. وزارة الصحة، دوائر التخطيط وتنمية الموارد، قسم الإحصاء الصحي والحياتي، مجلد التصنيف الدولي للأمراض (المراجعة العاشرة) بأجزائه الثلاثة، ترجمة عبد الرحمن داود دميان، بغداد، 2010، ص132.

2. خالد زهدي خواجه، إحصاءات ومقاييس الوفيات، المعهد العربي لتدريب والبحوث الإحصائية، بغداد، 2003، ص2.

3. حسين محمد حسن، وفيات الاجنة في العراق دراسة تطبيقية على محافظة ديالى، مجلة كلية الآداب العدد 19-2006 ص285.

4. خالد زهدي خواجه، إحصاءات ومقاييس الوفيات، مصدر سابق، ص2.

5. عبد اللطيف يوسف الصديقي، المعجم الديمغرافي، الف بائية -المفردات السكانية ط1، دار كيون للطباعة والنشر والتوزيع، سوريا، 2009، ص77.

6. الامم المتحدة اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي اسيا، المعجم الديمغرافي متعدد اللغات، ط 2، السفر الغربي، ص91.

7. خالد زهدي خواجه، إحصاءات ومقاييس الوفيات، مصدر سابق، ص9.

8. الادارة المركزية للإحصاء، النشرة السنوية للإحصاءات الحيوية اسباب الوفاة، دولة الكويت، 2006، ص2.

الوفاء قبل الوضع او اثناؤه او عدم ظهور اي علامة من علامات الحياة منها دقات القلب او نبض الحبل السري او حركة مؤكدة للعضلات وذلك بعد الانفصال التام عن امة.⁽¹⁾

5- الاجهاض: يعرف المعجم الديمغرافي متعدد اللغات: على انه موت الجنين في رحم الام بموعد يسبق الولادة فيدعى الاجهاض القسدي او من دون قصد فيدعى الاجهاض العفوي.⁽²⁾

اي انتهاء الحمل قبل ان يصبح الجنين قادراً على ان يحيا حياة مستقلة خارج الرحم، اي عندما يكون الجنين غير قابل للحياة ويمكن ان يحدث عفوياً في أثناء الحمل وهو ما يعرف بحالات الاسقاط او قد يحدث بوساطة تدخل خارجي مقصود⁽³⁾. فاذا انزل قبل ان يكون عمره الرحمي (20) اسبوعاً او يكون وزنه مع المشيمة والاغشية اقل من (500) غرام، أما اذا إنزل الجنين في المدة التي يصبح فيها الجنين قابلاً للحياة اي ما بين (24-30) اسبوعاً من عمره الرحمي سمي (خديجا) وهو في هذا الحال يحتاج الى عناية فائقة.⁽⁴⁾

ويعرف ايضا بانه: وفاه الجنين في عمر اقل من ثمانية وعشرين اسبوعاً اي (7) شهور ووزنه اقل من (1000) غرام، علما ان بعض الكتب الطبية قللت عمر الجنين المجهض الى اقل من (20) اسبوعاً اي (5) شهور ووزنه اقل من (500) غرام فهو حالة عدم اكتمال الحمل خلال الاشهر الثلاثة الاولى، اي اسقاط الجنين وخروجه قبل أوانه او فراغ الرحم من الجنين الذي عمره الشهر الثالث ولم يتجاوز الشهر السابع⁽⁵⁾ في وقت لا يستطيع العيش خارج الرحم، ويحصل الاجهاض اثر حالات مرضية تصيب المرأة الحامل او الجنين او كليهما منها وجود خلل بالمادة الوراثية المنتقلة وراثياً من الالباء الى الابناء او خلل في الرحم والالتهابات مثل داء القطط، الحصبة الالمانية او الاصابة بفايروس هويس والالتهابات في بطانة الرحم التي تصيب الام وللتصاقات الرحمية والارتخاء في عنق الرحم، واسباب هرمونية منها نقص هرمون البروجستون وداء السكري غير المنتظم، وتكيس المبايض وتشوهات في البويضات واضطرابات في الغدة الدرقية واضطراب في الجهاز المناعي، اي ان نصف الجنين من الاب ولذا فان جسم الام في حالات الاجهاض المتكرر سيتعامل مع هذا النصف كجسم غريب فيطلق جسمها الاجسام المضادة وينتج عنها تفاعلاً مناعياً الى مجموعة من التشوهات ومنها داء الذئب الاحمراري والمشاكل الصحية الاخرى فتسبب بالنتيجة الاجهاض.⁽⁶⁾

وقد بلغت نسبة اجهاض الاجنة في العراق عام 1991 مستويات عالية جداً لامتثل لها في العالم وتعود الى اسباب بيئية في مقدمتها التعرض للإشعاع الناتج عن الحروب وفي محافظة بابل ازدادت في السنوات الاخيرة حالات الاجهاض المشوه الناتجة من مخلفات الاسلحة المحرمة دولياً.⁽⁷⁾

قسم علماء الطب الاجهاض الى عدة انواع باعتباريات مختلفة وعلى النحو الآتي:

اولاً: الاجهاض التلقائي: وهو الذي يتم فيه طرد الجنين واخراجه من الرحم خلال الاشهر الثلاثة الاولى من الحمل اي انه اجهاض طبيعي يحدث تلقائياً من دون اي تدخل خارجي من غير ارادة المرأة فيؤدي الى موت الجنين.⁽⁸⁾ ويكون وزن الجنين اقل من (500) غرام ومعظم حالات الاجهاض التلقائي تحدث في اثناء الاسابيع الثمانية الاولى من الحمل ويسمى الاجهاض

1. www.e--mo h.com.

4 اللجنة الاقتصادية والصناعية لغربي اسيا، المعجم الديمغرافي متعدد اللغات، مطبعة السفر الغربي، العراق بغداد، بدون سنة طبع، ص.115

5 مصطفى خلف عبد الجواد، دراسات في علم اجتماع السكان، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2009، ص.353

6. محمد فاضل ابراهيم الحديثي، حكم اسقاط الجنين المشوه مجلة جامعة الانبار للعلوم الاسلامية، المجلد الرابع، 2013، ص.364.

1 طه حمادي الحديثي، جغرافية السكان، مصدر سابق، ص.353.

6 مزاحم مبارك ما الله، الاجهاض المتكرر.... الاسباب..... العلاج، 2012، ص.2.

7 كاظم المقدادي، المشكلات البيئية الساخنة والمهمات المؤجلة، 2011، ص.12.

8 محمد فاضل ابراهيم الحديثي، حكم اسقاط الجنين المشوه، مصدر سابق، ص.365.

التلقائي المبكر.⁽¹⁾ اذ نجد ان نسبة كبيرة من هذه الاجنة المجهضة تلقائياً مشوهة وبها اصابات بالغة في الكروموسومات ما بين (70% - 90%) وتتراوح نسبتها بين (10-12) من كل حمل وان الاجنة المشوهة والميتة التي لم تكتمل يسقط معظمها قبل الاسبوع الثاني عشر للحمل وللإجهاض التلقائي انواع مختلفة بحسب درجة اكتماله او نقصانه مثل الاجهاض (المنذر والمهتم، اجهاض غير كامل والكامل مثل الاجهاض العفن، والاجهاض المتكرر).⁽²⁾

وقد اشارت احدى الدراسات والتي تم فيها اختبار هرمونات التبويض ان (61%) من الاجنة فقدت قبل (12) اسبوعاً من الحمل، (91%) من هذه الخسائر وقعت من دون علم المرأة الحامل والسبب الاكثر شيوعاً للإجهاض التلقائي خلال الربع الاول من الحمل هو شذوذ كروموسومات الجنين.⁽³⁾

ثانياً: **الاجهاض الاجباري**: هو اخراج الحمل من الرحم في غير موعده الطبيعي عمداً بلا ضرورة باي وسيلة من الوسائل بسبب الدوافع الاقتصادية والاجتماعية او بسبب مضاعفات اثناء الحمل.⁽⁴⁾

6- الاسقاط: هو اخراج الجنين من رحم امه خلال الاشهر الثلاثة الاولى من الحمل في غير موعده الطبيعي انقذاً لحياة الام لتعيش إذ يهددها خطر استمرار الحمل.⁽⁵⁾

المبحث الثالث: التوزيع المكاني لمعدلات وفيات الاجنة حسب (العمر - والنوع) في محافظة بابل

1- توزيع معدلات وفيات الاجنة بحسب العمر

أ- معدل وفيات الاجنة

هي الوفاة السابقة لإتمام استخلاص او استخراج ناتج الحمل من امه بغض النظر عن مدة الحمل اي اذا لم يظهر اي دليل للحياة. ان نسبة كبيرة من الاجنة الذكور تعاني من خلل عند الحمل، وان وفيات الاجنة من الذكور تتجاوز وفيات الاجنة من الاناث خلال الاسبوع الاول من الحمل، إلا ان هذه النسبة تتغير خلال الاسبوع العشرة او الخمسة عشر (10-15) ومن ثم بين الأسبوع الثامن والعشرون والخامس والثلاثون (28-35) اسبوعاً من الحمل إذ تعود وفيات الاجنة من الذكور لتزيد مقارنة بالوضع لدى الاناث.⁽⁶⁾ وبحسب هذا المعدل على وفق الصيغة الاحصائية الآتية.⁽⁷⁾

$$= \frac{\times 1000}{B+DF} \frac{DF}{DF}$$

إذ إن:

D F: عدد وفيات الاجنة.

B: عدد الولادات الكلية.

يتضح من تحليل بيانات جدول (1) والشكل البياني (1) ان معدلات وفيات الاجنة في منطقة الدراسة متباينة ومتذبذبة للمدة من (2006-2015)، فقد سجلت اعلى معدل لها في عام (2006) إذ بلغ (27) بالآلف و(25) بالآلف عام (2008) و(23) بالآلف عام (2010)، و(18) بالآلف عام (2014) وقد بلغ (16.8) بالآلف عام (2015)، ويعود سبب هذا التذبذب والتباين في معدلات وفيات الاجنة الى تدهور الظروف التي مرت بها البلاد بعد حرب عام (2003) وهذا يؤثر حقيقة الارتفاع للمدة (2006-2010). وهناك عدة اسباب منها ضبط نسبة التسجيل، وتدهور الخدمات الصحية والرعاية الطبية وتخلفها من

1 عبد الجواد الهادي، الاعجاز العلمي للقران والسنة في دلالة غيظ الارحام.

2 محمد فاضل ابراهيم الحديثي، حكم اسقاط الجنين المشوه، مصدر سابق، ص365-366

3 Hayatin fo Camarifa-org

4 علي محمد الغزال، حكم اجهاض الاجنة في الشريعة والقانون مجلة العلوم الاسلامية، العدد السادس، 2013، ص3.

5 عبد الله الطريحي، تنظيم النسل وموقف الشريعة الاسلامية منه، ط1، الرياض، 1982، ص213.

6 -اف.ب مجلة برويد يتغراوف ذي ناشونال اكاديمي اوف سانسيس الامريكية، نسبة الذكور الى الاناث بين الاجنة في مراحل مختلفة من الحمل.2015.

7. خالد زهدي الخواجة، احصاءات ومقاييس الوفيات، مصدر سابق، ص29.

حيث عدم التوسع في انشاء البنى التحتية التي اسهمت في تأخير تقديم الخدمات الطبية والصحية للأمهات وراعيتهن، فضلا عن قلة مراكز الرعاية الصحية للأمومة، كذلك التركيز السكاني مما أدى الى زيادة الخصوبة فيها اضافة الى ارتفاع نسبة الزواج وخاصة زيادة الزواج المبكر، ورغبة الاهل بأنجاب عدد اكثر من الاطفال وخاصة في المناطق الريفية، وتدني المستوى التعليمي للأبوين، وزيادة الاصابة بالأمراض الانتقالية وعدم توافر وسائل معالجة النساء الحوامل ووقايتها من الامراض، ناهيك عن العنف الذي تتلقاه الام بسبب العمل الشاق من اجل الحصول على المال، وسوء المعاملة من قبل الزوج.

جدول (1)

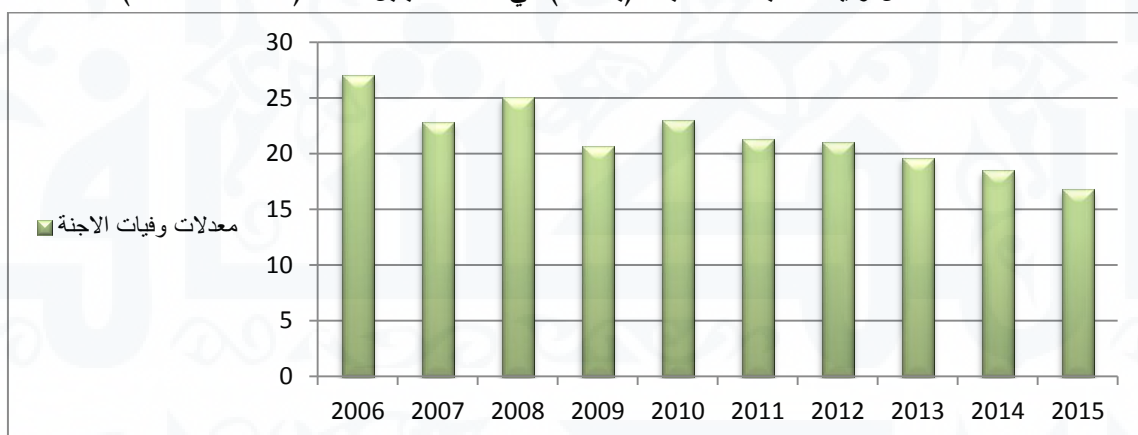
معدل وفيات الاجنة (بالألف) في محافظة بابل للمدة (2006-2015)

السنة	عدد الولادات المسجلة	عدد وفيات الاجنة المسجلة	معدل وفيات الاجنة بالألف
2006	66595	1852	27
2007	58582	1369	22.8
2008	50048	1271	25
2009	57892	1218	20.6
2010	59242	1415	23
2011	64049	1397	21.3
2012	64563	1385	21
2013	65743	1318	19.6
2014	69550	1312	18.5
2015	65908	1130	16.8

المصدر: الباحثة اعتماداً على: وزارة الصحة، رئاسة صحة محافظة بابل، شعبة الاحصاء الحياتي (بيانات غير منشورة)، للسنوات (2006-2015).

شكل (1)

معدل وفيات الاجنة المسجلة (بالألف) في محافظة بابل للمدة (2006-2015)



المصدر: الباحثة اعتماداً على: بيانات جدول (1)

ومن تحليل بيانات جدول (2) في منطقة الدراسة لعام (2015) اتسمت وفيات الاجنة وعلى مستوى الوحدات الادارية للمحافظة بالتباين والتذبذب المكاني في المعدل ما بين وحدة ادارية واخرى، فقد سجلت اعلى معدلات لها في نواحي (ابي غرق، والامام، والنيل، والمدحتية) إذ بلغت المعدلات (24,25,26,27) بالألف على التوالي، وهذا يعود الى القصور في تقديم الخدمات الطبية والصحية وانها ذات طابع ريفي، وتدني مستوى الوعي الثقافي والصحي والمعيشي لسكان هذه النواحي، وأن

معظم المراكز الصحية الموجودة في النواحي وخاصة في الارياف والقرى تفتقر الى الكوادر الطبية التخصصية، اما بالنسبة لأقل معدل لوفيات الاجنة فقد سجل في (مركز قضاء المسيب) إذ بلغ (8) بالآلف، على ان هذه الوحدة ذات طبيعة حضرية وهذا يدل على ارتفاع المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي لسكانها.

واستنادا الى الدرجات المعيارية فقد تم تمثيل هذا التباين في معدل وفيات الاجنة على خريطة (3) لمنطقة البحث بحسب الوحدات الادارية وعلى وفق المستويات الاتية:

- المستوى الأول:

تبلغ درجته المعيارية (+ 0,50، فأكثر) وهو اعلى المستويات بالنسبة لوفيات الاجنة ويتمثل هذا المستوى في سبع وحدات ادارية تشمل (قضاء الحلة)، ونواحي (ابي غرق، والإمام والنيل والمدحتية والشوملي والطليعة) بمعدل وفاة (22, 22.6, 21.5, 24.2, 25, 26.3, 27) بالآلف على التوالي لكل منها، ويرجع السبب في ذلك الى ان تلك الوحدات الادارية ترتفع فيها نسبة سكان الريف على الحضر، فضلا عن تدني المستوى الدراسي للزوجين والذي يؤثر تأثيرا كبيرا في هذا المعدل والتركز السكاني.

المستوى الثاني:

وتبلغ درجته المعيارية (+ 0,49 - 0,0)، يظهر توزيع هذا المستوى في ناحيتي (السدة، وجرف الصخر) وبمعدل وفاة (19.8, 15.4) بالآلف لكل منهما على التوالي.

- المستوى الثالث:

وتبلغ درجته المعيارية (- 0,1 ، - 0,49)، وهو غير متمثل في هذا التوزيع.

- المستوى الرابع:

وتبلغ درجته المعيارية (- 0,50، فاقل)، وهو اقل المستويات في معدلات الوفيات ويظهر توزيع هذا المستوى في ست وحدات ادارية تتمثل بنواحي (الكفل، والمشروع، والقاسم، والإسكندرية) وفي قضاءي (المحاويل والمسيب) وبمعدل وفاة (10.5, 10.2, 10.2, 17.6)، (8.3, 13.2) بالآلف لكل منها على التوالي.

جدول (2)

معدل وفيات الاجنة بحسب الوحدات الإدارية لمحافظة بابل لعام(2015)

الوحدات الادارية	عدد وفيات الاجنة	عدد الولادات	معدل وفيات الاجنة بالآلف	الدرجة المعيارية
مركز قضاء الحلة	566	25122	22	0.6
ناحية الكفل	38	2109	17.6	0.03-
ناحية ابي غرق	33	1186	27	1.4
مركز قضاء المحاويل	53	3945	13.2	0.7 -
ناحية المشروع	48	4613	10.2	1.2 -
ناحية الامام	32	1184	26.3	1.3
ناحية النيل	12	463	25	1.1
مركز قضاء الهاشمية	45	3559	12.4	0.8 -
ناحية القاسم	52	5004	10.2	1.2 -
ناحية المدحتية	36	1450	24.2	1
ناحية الشوملي	29	1318	21.5	0.5
ناحية الطليعة	20	862	22.6	0.7

1.5 -	8.3	6195	52	مركز قضاء المسيب
0.4	15.4	1977	31	ناحية السدة الهندية
0.3	19.8	989	20	ناحية جرف الصخر
1.1 -	10.5	5932	63	ناحية الاسكندرية
-	16.8	65908	1130	مجموع المحافظة
-	-	-	17.8	الوسط الحسابي
-	-	-	6.4	الانحراف المعياري

المصدر: الباحثة اعتماداً على: وزارة الصحة، رئاسة صحة محافظة بابل، شعبة الاحصاء الحياتي (بيانات غير منشورة)،

للسنوات (2006-2015)

ب- معدل وفيات الاجنة المبكرة (اقل من 24 اسبوعاً):

يشير معدل موت الجنين المبكر الى حالات لا يعود فيها الجنين فيها حيا ولكن الرحم لم يبدأ بعد بقذف محتوياته. ولوصف هذه الحالة استعمل سابقا العديد من المصطلحات بما فيها (الببيضة التالفة) و(الاجهاض الفانت) والاجهاض الصامت، وفي مثل هذه الحالات من الناحية

العلمية يكون الجنين ميتا ولكن فوهة عنق الرحم تبقى مغلقة، ويتم التشخيص من خلال حدوث نزف او غياب اصوات قلب الجنين بالتسميع الكتروني او حدوث الحمل او عندما يكون عمر الام اقل من عشرين سنة بدءاً من الاسبوع (12) او فشل الاحساس بحركات الجنين بدءاً من الاسبوع (16) او الرحم الاصغر بكثير من الحجم المتوقع للجنين. ان موت الجنين المبكر شائع جدا في جميع الظروف فهو يحدث في (15%) من الحمول في البلدان المتقدمة.⁽¹⁾ وقد يحدث بسبب اضطرابات كروموسومية او اضطرابات في هرمونات الانوثة.

وتبين وفيات الاجنة الاولى المبكرة (الاجهاض) المسجلة في منطقة الدراسة وللمدة من (2006-2015) واستنادا الى ما جاء في شهادات الوفاة المسجلة في شعبة الاحصاء الحياتي في دائرة صحة بابل، فيتضح من تحليل بيانات جدول (3) والشكل البياني (2) انها سجلت معدلات متذبذبة ومتفاوتة على مستوى سنوات الدراسة، بحيث تنحصر بين اعلى معدل لها بلغ (15.6) و(15.9) بالآلف للعامي (2006 و 2011) وادنى معدل لها بلغ (8.8) بالآلف لعام (2015) ويعود سبب الارتفاع في معدل وفيات الاجنة الاولى المبكرة (الاجهاض) الى ضبط نسبة التسجيل لوفيات الاجنة المبكرة، وان نسبة ارتفاع حالات الاجهاض بسبب تعرض الحالة الصحية للام والجنين للخطر من خلال عدم الانتظام في الحصول على الرعاية الصحية في اثناء الحمل، ومن الاسباب الاخرى عمر الام عند الحمل اي ان الحمل بسن مبكر جدا تحت (18) سنة او بعمر متقدم فوق (35) سنة، وكذلك تمسك سكان الريف بمجموعة من الممارسات والعادات التقليدية التي تقف من دون استعمال اساليب صحية ووقائية حديثة او استخدام المراكز الصحية والرعاية الطبية المتوافرة في الوحدات الإدارية للمحافظة قد يكون بسبب البعد او فقدها للأجهزة الطبية الحديثة والكوادر الطبية التخصصية.

جدول (3)

معدل وفيات الاجنة بحسب العمر (الاولى -الاجهاض) في محافظة بابل للمدة (2006 - 2015)

السنة	عدد الولادات المسجلة	عدد وفيات الاجنة الاولى	معدل وفيات الاجنة الاولى بالآلف
2006	66595	1060	15.6
2007	58582	803	13.5
2008	50048	698	13.5

13.2	775	57892	2009
14	844	59242	2010
15.9	1035	64049	2011
12.9	849	64563	2012
10.9	727	65743	2013
10.4	738	69550	2014
8.8	589	65908	2015

المصدر: الباحثة اعتماداً على: وزارة الصحة، رئاسة صحة محافظة بابل، شعبة الاحصاء الحياتي (بيانات غير منشورة)، للسنوات (2006-2015).

ج- معدل وفيات الاجنة المتأخرة (من 20 اسبوعاً - 28 فاكثراً)

تتضح معدل وفيات الأجنة المتأخرة في جدول (4) والشكل البياني (2) ان هناك تباين واضح ما بين معدلات وفيات الاجنة المتأخرة في منطقة الدراسة للمدة من (2006-2015)، وعلى وفق البيانات التي تم الحصول عليها من قسم التخطيط/ شعبة الاحصاء الحياتي في دائرة صحة بابل، إذ إن الاتجاه العام لمعدل وفيات الاجنة المتأخرة في محافظة بابل نحو الانخفاض للمدة من (2010-2015) إذ بلغ ادنى معدل لها (5.6) و(7.5) بالآلف لعامي (2011 و2009) على التوالي، واعلى معدل لها بلغ (11.7) بالآلف لعام (2006)، ويعزى هذا لقلة وفيات الاجنة ضمن هذه الفئة مقارنة بالولادات، وهو مؤشر جيد وله مدلولات كثيرة منها زيادة الوعي الصحي والثقافي لدى الاسرة وتحسن الخدمات الطبية والرعاية الصحية للام الحامل والجنين، وان عادات الامهات واساليبهن الانجابية قد تكون سبباً في انخفاض هذا المعدل وذلك من خلال بعد الفاصل الزمني ما بين ولادة واخرى وتحسن الاوضاع الاقتصادية والاجتماعية والخدمية ولاسيما لبعض العوائل في المحافظة قد يسهم في زيادة استعمال افضل الوسائل العلاجية والوقائية الصحية.

جدول (4)

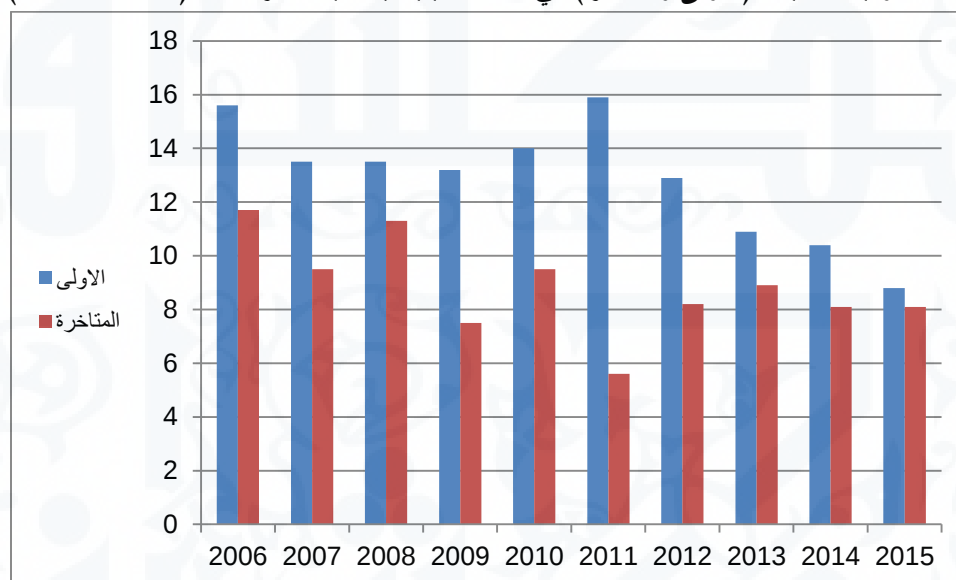
معدل وفيات الاجنة بحسب العمر (المتأخرة-الولادة الميتة) في محافظة بابل للمدة (2006 - 2015)

السنة	عدد الولادات المسجلة	عدد وفيات الاجنة المتأخرة	معدل وفيات الاجنة المتأخرة (بالآلف)
2006	66595	792	11.7
2007	58582	566	9.5
2008	50048	573	11.3
2009	57892	443	7.5
2010	59242	571	9.5
2011	64049	362	5.6
2012	64563	536	8.2
2013	65743	591	8.9
2014	69550	274	8.1
2015	65908	541	8.1

المصدر: الباحثة اعتماداً على: وزارة الصحة، رئاسة صحة محافظة بابل، شعبة الاحصاء الحياتي (بيانات غير منشورة)، للسنوات (2006-2015)

شكل (2)

معدلات وفيات الاجنة (الاولى والمتأخرة) في محافظة بابل بحسب العمر للمدة (2015-2006)



المصدر: الباحثة اعتمادا على: بيانات جدول (3,4).

2- توزيع معدلات وفيات الاجنة بحسب النوع (ذكور - اناث)

للقوف على حجم ووفيات الاجنة ومعدلاتها حسب النوع فقد تم الاعتماد على بيانات دائرة صحة بابل للمدة من (2015-2006) إذ اتسمت وفيات الذكور في منطقة الدراسة بتفوقها على وفيات الاناث، يوضح جدول (5) والشكل البياني (3) ان معدل وفيات الاجنة الذكور اعلى بكثير من نظيره للاناث، ويتضح من البحث بروز التباين في نسب وفيات الاجنة الذكور على مستوى سنوات الدراسة، إذ بلغ اعلى معدل لوفيات الاجنة الذكور (28) بالآلف و(27.5) بالآلف لعامي (2006) و(2009) على التوالي، واقل معدل لوفيات الاجنة الذكور (17) بالآلف لعام (2015). اما بنسبة لوفيات الاجنة الاناث فكان اعلى معدل لوفياتهن بلغ (25.9) بالآلف و(22.9) بالآلف لعامي (2006) و(2010) على التوالي، واقل معدل لوفياتهن بلغ (16) بالآلف لعام (2015). ويظهر الفارق واضحا لوفيات الاجنة الذكور على وفيات الاجنة الاناث في سنوات الدراسة جميعها، ويعزى سبب هذا التباين في معدل الوفيات ما بين الجنسين لجملة من المؤثرات منها ما يتعلق بطبيعة تكوين الذكور إذ ان نسبة اكبر من الاجنة الذكور تعاني من خلل عند الحمل، وان وفيات الاجنة الذكور تتجاوز وفيات الاجنة الاناث بسبب العوامل البيولوجية حيث يرافق الجنين الذكر كروموسوم مذيل الذي يولد ضعف الجنين ويجعله أكثر عرضة للوفاة والتشوّهات الخلقية والاعاقات.

جدول (5)

معدل وفيات الاجنة بحسب النوع (ذكور - اناث) في محافظة بابل للمدة (2015 - 2006)

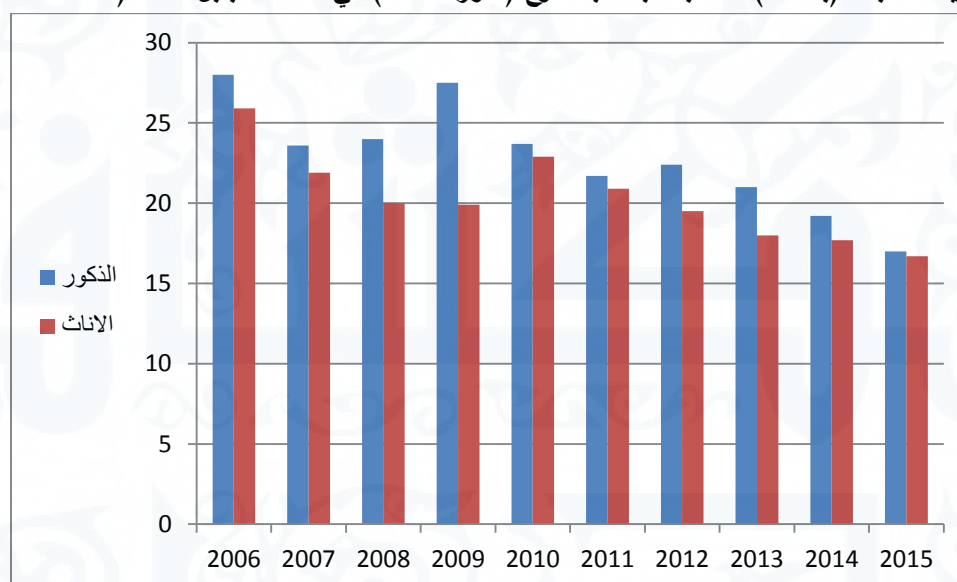
السنة	عدد ولادات الذكور	عدد وفيات الاجنة الذكور	معدل وفيات الاجنة الذكور (بالآلف)	عدد ولادات الاناث	عدد وفيات الاجنة الاناث	معدل وفيات الاجنة الاناث (بالآلف)
2006	33910	980	28	32685	872	25.9
2007	30271	733	23.6	28311	636	21.9
2008	27879	687	24	28469	584	20
2009	29972	849	27.5	27920	569	19.9

22.9	672	28637	23.7	743	30605	2010
20.9	678	31729	21.7	719	32320	2011
19.5	639	32087	22.4	746	32476	2012
18	593	32088	21	725	33655	2013
17.7	616	34080	19.2	696	35470	2014
16.7	542	32178	17	588	33730	2015

المصدر: الباحثة اعتماداً على: وزارة الصحة، رئاسة صحة محافظة بابل، شعبة الاحصاء الحياتي (بيانات غير منشورة)،
للسنوات (2015-2006)

شكل (3)

معدل وفيات الاجنة (بالألف) المسجلة بحسب النوع (ذكور -اناث) في محافظة بابل للمدة (2015-2006)



المصدر: الباحثة اعتماداً على: بيانات جدول (5)

وتبين من تحليل بيانات جدول (6) والشكل البياني (4) لعام (2015) مدى التباين ما بين الوحدات الادارية فيما يخص وفيات الاجنة الذكور، فقد كان اعلى معدل لوفياتهم في مركز قضاء (المحاول)، ونواحي (ابي غرق، والامام، والطليعة) فقد بلغ (40) بالالف و(31,30 ، 4,30) بالالف على التوالي، وسجل اقل معدل في مركز قضاء المسيب بلغ (9) بالالف. اما ما يخص معدل وفيات الاجنة الاناث فقد سجلت اعلى المعدلات لها في ناحيتي (ابي غرق، والمدحتية)، إذ بلغ المعدل (22,23.5) بالالف، فيما بلغ معدل وفيات الاجنة الاناث في مركز قضاء الهاشمية وناحية الاسكندرية ادنى المعدلات إذ بلغ (8.1,9) بالالف على التوالي. ويرجع سبب هذا الارتفاع في معدل الوفيات لتلك الوحدات الادارية بالنسبة لكل الجنسين الى جملة من المؤثرات منها صحية والمتعلقة بطبيعة الرعاية الصحية المقدمة للسكان وما يعترئها من نقص واضح وانخفاض في المستوى الاقتصادي يقابله زيادة كبيرة في النمو، وخاصة ان معظم الوحدات الادارية تتسم بالطابع الريفي الذي يفتقر الى المؤسسات الصحية، ونقص واضح في الخدمات الطبية والزواج المبكر، فضلا عن البيئة وتأثيراتها السلبية على حياة الانسان.

جدول (6)

معدل وفيات الاجنة (بالألف) بحسب النوع (ذكور - اناث) في الوحدات الادارية لمحافظة بابل لعام (2015)

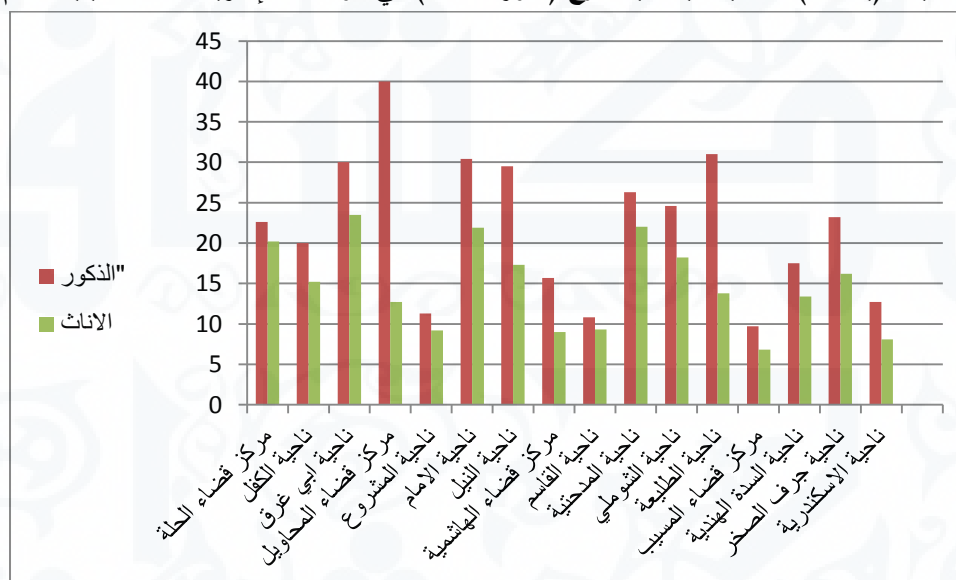
السنة	عدد ولادات الذكور	عدد وفيات الاجنة الذكور	معدل وفيات الاجنة الذكور (بالألف)	عدد ولادات الاناث	عدد وفيات الاجنة الاناث	معدل وفيات الاجنة الاناث (بالألف)
مركز قضاء الحلة	12813	297	22.6	12309	260	20.2
ناحية الكفل	1076	22	20	1033	16	15.2
ناحية ابي عرق	605	19	30	581	14	23.5
مركز قضاء المحاول	2012	28	40	1933	25	12.7
ناحية المشروع	2353	27	11.3	2260	21	9.2
ناحية الامام	604	19	30.4	580	13	21.9
ناحية النيل	263	8	29.5	227	4	17.3
مركز قضاء الهاشمية	1815	29	15.7	1744	16	9
ناحية القاسم	2556	28	10.8	2448	23	9.3
ناحية المدحتية	740	20	26.3	710	16	22
ناحية الشوملي	672	17	24.6	646	12	18.2
ناحية الطليعة	435	14	31	427	6	13.8
مركز قضاء المسيب	3159	31	9.7	3036	21	6.8
ناحية سدة الهندية	1008	18	17.5	969	13	13.4
ناحية جرف الصخر	504	12	23.2	485	8	16.2
ناحية الاسكندرية	3025	39	12.7	2907	24	8.1

المصدر: الباحثة اعتماداً على: وزارة الصحة، رئاسة صحة محافظة بابل، شعبة الاحصاء الحياتي (بيانات غير منشورة)،

للسنوات (2006-2015)

شكل (4)

معدل وفيات الاجنة (بالألف) المسجلة بحسب النوع (ذكور - اناث) في الوحدات الإدارية لمحافظة بابل للعام (2015)



المصدر: الباحثة اعتماداً على: بيانات جدول (6).

المبحث الرابع: اثر العوامل الاقتصادية والاجتماعية والصحية والديموغرافية في وفيات الاجنة لمحافظة بابل.

اولا: المستوى المعاشي - الدخل الشهري للأسرة.

تتضح طبيعة العلاقة ما بين المستوى المعاشي وصحة الإنسان من حيث ان هبوط هذا المستوى يؤدي إلى حرمان الفرد من الغذاء المستهلك ونقص الفيتامينات والمعادن في الجسم فتقل مقاومته للأمراض ومنها سوء التغذية، وذلك لكون التغذية من أهم العوامل المؤثرة في صحة الفرد والمجتمع، فالغذاء من حيث النوعية والكمية خاصة في السنوات الأولى من العمر يلعب دورا أساسيا في نوعية الجسم وقدرته مستقبلا⁽¹⁾ فتغذية الام في اثناء مدة الحمل والرضاعة يؤدي دورا مهما في نشأة الطفل وتطوره وفي زيادة فرص بقائه على قيد الحياة، إذ يعد سوء التغذية احد اسباب ارتفاع معدلات حالات الاجهاض والولادات الميتة، وعندما لا تتوافر الاغذية بالصورة الصحيحة كما ونوعا فان النساء الحوامل وهن اول من تظهر عليهن اعراض هذا النقص.⁽²⁾

ويبين من خلال تحليل بيانات جدول (7) ان معظم الوحدات الادارية لمنطقة الدراسة قد اتسمت بارتفاع مستوى الدخل الشهري وقد تقدم (مركز قضاء الحلة ومركز قضاء الهاشمية) على باقي الوحدات الادارية بمتوسط دخل شهري بلغ (672 و599) الف دينار عراقي على التوالي، اما باقي الوحدات الادارية الاخرى فذات دخل شهري متوسط ومنخفض وهذا يفسر الى وجود علاقة عكسية بين الدخل الشهري ومعدل وفيات الاجنة في منطقة الدراسة، ويبين هذا ان الدخل متغير ومتباين اذ يلعب دورا ايجابياً او سلبياً في حجم الاسرة ووفيات الاجنة، إذ إن التأثير الايجابي للدخل المرتفع يساعد على تحسين الاوضاع الصحية للأسرة ويزيد من توقعات الحياة لها، وزيادة استعمال الموارد المتاحة للأسرة ويؤمن لها الاطلاع على كافة الوسائل الحديثة لتنظيم النسل مما يخفض من معدلات الوفيات بشكل عام ووفيات الاجنة بشكل خاص، اما انخفاض الدخل يتجلى من خلال ما يحدثه من تغير جذري على نمط واسلوب حياة الاسرة.

جدول (7)

توزيع متوسط دخل الفرد الشهري بحسب الوحدات الإدارية لمحافظة بابل لعام(2015)

الوحدات الإدارية	متوسط دخل الفرد (ألف دينار)
مركز قضاء الحلة	672
ناحية الكفل	456
ناحية ابي غرق	401
مركز قضاء المحاويل	583
ناحية المشروع	493
ناحية الامام	512
ناحية النيل	420
مركز قضاء الهاشمية	599
ناحية القاسم	397
ناحية المدحتية	463
ناحية الشوملي	403
ناحية الطليعة	408

1 - عبد العالي حبيب حسين الركابي التحليل المكاني للوفيات المسجلة في محافظة ذي قار (1997-2007)، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة البصرة، 2010، ص203

2 - محمد طه احمد الغنام، تحليل انماط واتجاهات وفيات الاطفال حديثي الولادة والولادات الميتة في العراق، رساله ماجستير (غير منشورة)، كلية الاداره والاقتصاد، جامعة بغداد، 1983، ص19.

548	مركز قضاء المسبب
497	ناحية السدة
366	ناحية جرف الصخر
572	ناحية الاسكندرية

المصدر: الباحثة اعتمادا على: البحث الميدانية (استمارة الاستبيان) لعام 2015.

ثانيا: المستوى التعليمي للأم:

إن تعليم الأم وقدرتها على العمل خارج المنزل يجعلانها أكثر قدرة على التعامل الايجابي مع حالات الممرضة ويجعلها أكثر اتباعا للقواعد الصحية التي نقيها من الامراض.⁽¹⁾

يوضح جدول (8) الى وجود ارتفاع واضح لنسب وفيات الاجنة لدى الامهات الحاصلات على مستوى تعليم (امي وابتدائي وثانوي) وينسب (44%، 32%) على التوالي، بينما تتخفض نسب وفيات الاجنة لدى الامهات الحاصلات على مستوى تعليم جامعي ودراسات عليا ونسبة (24%)، ويمكن ارجاع هذا السبب الى اقتران ارتفاع مستوى تعليم المرأة بزيادة قدرتها على تجنب صعوبات الحمل ومخاطره الانجاب في اوضاعها الصحية اذ يعمل رفع مستوى تعليم المرأة على زيادة وعيها وخبراتها مما يجعلها أكثر تجنباً للأخطار التي تعترضها في اثناء مدة فترة الحمل كما يسهم في رفع مكانتها ووضعها الاجتماعي، وعمرها عند الزواج. ويتبين من تحليل بيانات جدول (8) بان هناك علاقة عكسية بين نسبة وفيات الاجنة والمستوى التعليمي للأم إذ إنه كلما ارتفع المستوى التعليمي للأم والمتمثل بالشهادة الجامعية والدراسات العليا قلت نسب وفيات الاجنة والعكس صحيح ويفسر هذا بان ارتفاع المستوى التعليمي للمرأة يجعلها أقل عرضة لمخاطر الحمل والابهاض ووفاة الاجنة. ومن تأثيرات التعليم على المستويات الاقتصادية والاجتماعية فان معظم الامهات المتعلّمات او من حملة الشهادات غالبا ما يمتنهن بمستوى معاشي لائق ويعيشن في مساكن ذات نوعية جيدة وعادة ما يكون لزوجهن مهنة ودخل جيد.⁽²⁾ وهذا يجعلنا نعتقد ان كل من التعليم والتحضر واللذان يتأثران بشكل او باخر بالخلفية الاجتماعية والانحدار الطبقي إذ يتضح هذا التأثير من طريق ما يخلقه من وعي لدى الافراد ومن ثم على ارادتهم على اتخاذ القرارات الخاصة بتقليص حجم الاسرة والاكتفاء بعدد قليل من الابناء.⁽³⁾

جدول (8)

التوزيع النسبي لمعدلات وفيات الأجنة بحسب التحصيل الدراسي للأمهات في الوحدات الإدارية لمحافظة بابل لعام (2015)

الوحدات الإدارية	نسبة الأمهات بحسب تحصيلهن الدراسي		
	غير الحاصلات على الثانوية	الحاصلات على الثانوية	الحاصلات على الشهادة الجامعية
مركز قضاء الحلة	59	24	17
ناحية الكفل	38	31	31
ناحية ابي غرق	39	34	27
مركز قضاء المحاويل	44	31	25
ناحية المشروع	41	27	32
ناحية الامام	27	40	33
ناحية النيل	41	36	23
مركز قضاء الهاشمية	48	28	24

1- ايمن زهدي، مستويات ومحددات وفيات الرضع والاطفال في جبوتي، صحة الاسره العربيه والسكان، بحوث ودراسات، 2002، ص16.

2- خالد زهدي الخواجه، وفيات الرضع الاطفال الفلسطينيين في مخيمات لبنان، النشرة السكانية، اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي اسيا (الاسكو) العدد (44)، 1996، ص16.

2-p7، BBC.News/middle Eastchild soar opcit-

17	47	36	ناحية القاسم
27	33	40	ناحية المدحتية
25	33	42	ناحية الشوملي
14	24	62	ناحية الطليعة
50	28	22	مركز قضاء المسيب
18	27	55	ناحية سدة الهندية
12	35	53	ناحية جرف الصخر
24	27	49	ناحية الاسكندرية
24	32	44	المحافظة

المصدر: الباحثة إعتماًداً على: البحث الميدانية، (استمارة الاستبيان)، لعام (2015)؛ ملحق (3).

ثالثاً: الوضع الصحي:

ان صحة الطفل لها ارتباط وثيق بصحة الام وسلوكها الانجابي ومستواها التعليمي، وان صحة الطفل مرتبطة اساسا بعوامل ديمغرافية بيئية واقتصادية واجتماعية وثقافية للأسرة والمجتمع. وتشير الاحصائيات العالمية الى تباين معدلات الاجهاض في المجتمعات بسبب الوضع الصحي الموجه ضد المرأة او العنف الصحي الموجه اتجاهها اذ تبين ان نسبة (11%) من حالات الاجهاض في امريكا ينتج عن العنف الصحي بينما ينخفض المعدل في اوربا الى (8%) ويعود للارتفاع في الدول النامية (18%) وهذا يفسر بأن اغلب سكان الدول النامية يعانون من نقص الوعي الصحي مما ينعكس سلبا على وضع المرأة وانجابها.

اما في العراق فمازال الوضع الصحي لم يتحسن في السنوات الاخيرة بسبب الحروب والاضاع الامنية غير المستقرة التي مر بها المجتمع العراقي إذ انعكس سلبا على نصيب الفرد من الرعاية الصحية والطبية وخاصة الام الحامل. وتمثل الخدمات الصحية في المحافظة بالمستشفيات والمراكز الصحية فضلا عن عدد الاطباء وذوي المهن الصحية، اذ اتضح ان عدد المستشفيات في المحافظة لعام (2015) بلغ (18) مستشفى في حين ان عدد المراكز الصحية بلغ (120) مركز صحياً اما عدد الاطباء فقد بلغ (1687) طبيباً، ومن خلال دراسة بيانات دائرة صحة بابل لعام 2015 اتضح ان هنالك تباين في توزيع الخدمات الصحية ما بين الوحدات الادارية لمنطقة الدراسة، اذ يلاحظ وجود نصف عدد المستشفيات في مركز قضاء الحلة اي بنحو (9) مستشفيات، في حين بلغ عدد المراكز الصحية فيها (48) مركزاً صحياً، وتوزع المستشفيات الاخرى بواقع مستشفى واحد في كل وحدة ادارية ما عدا الاسكندرية توجد فيها (3) مستشفيات، اما المراكز الصحية الاخرى توزعت على كل الوحدات الادارية وبأعداد متفاوتة بواقع (4-9) مراكز صحية.

اما المؤشرات المتمثلة بالكفاء الوظيفي لذوي المهن الصحية والطبية واعتمادا على بيانات دائرة صحة بابل فقد بلغ معدل طبيباً نسمة (1226\1)، وهذا المعدل يفوق المعيار المعتمد من قبل وزارة الصحة العراقية والبالغ (1000\1)، وعلية فان المحافظة بحاجة الى عدد من الاطباء اضافة الى ما موجود حالياً. وبلغ مؤشر ذوي المهن الصحية لكل طبيب في المحافظة نحو (3\1) وهو يعد منخفضاً مقارنة بالمقياس الذي وضعته منظمة الصحة العالمية والبالغ (8\1)، وقد بلغ مؤشر سكان مستشفى في المحافظة (115881\1) نسمة لكل مستشفى ويعد هذا المعيار مرتفعاً مقارنة بمقياس العراق البالغ (100000\1) نسمة لكل مستشفى.

رابعاً: عمر الأم:

يمثل عمر الأم عند الحمل عاملاً هاماً ومحددا لصحة الطفل وفرصته في البقاء على قيد الحياة، وقد اجمع خبراء الصحة العامة وصحة المرأة على ان انسب فترة للإنتاج هي من (20 سنة الى اقل من 35 سنة) وعدوا اي حمل خارج هذه الحدود النسبية يعد حملاً خطراً⁽¹⁾.

إن هنالك علاقة ارتباطية قوية بين العمر ومضاعفات الحمل ولذلك فإن الفئة العمرية (اقل من 19) هي اكثر عرضة للإصابة بمضاعفات الحمل بنسبة (53%). ويرتبط عمر الام بمستوى نموها ونضجها الجسمي، فالأم صغيرة السن التي لم تصل الى درجة كافية من النمو الجسمي والنضج الكافي وخاصة قبل سن العشرين تحتاج الى تغذية ورعاية كافية لنموها مما يعوق عملية النمو الصحيح السليم للجنين والذي يعتمد كلياً على تغذية الأم، إذ إن عدم التغذية الملائمة والكافية للأم يؤدي الى اصابتها بالضعف الشديد وتعرضها للإصابة بالأمراض مما ينعكس بصورة مباشرة على صحة الجنين، كما ان الأم كبيرة السن اكثر من (35 سنة) تواجه مشكلات في الولادة تؤدي الى اصابة الجنين بالتشوه او وفاته.⁽²⁾ اي ان الحمل المبكر جدا والمتأخر جدا له تأثير على صحة الأم والوليد كما اثبتت دراسة تحليلية علمية بان الوفيات لدى الامهات البالغات من العمر (15) سنة كانت سبعة اضعاف الوفيات بين الامهات اللاتي تقع اعمارهن بين (20-34) سنة. وهذا بما لا يدع للشك بان هنالك علاقة طردية بين عدد الولادات ووفيات الامهات فكلما زادت الولادات (العدد الولادي) زاد معدل وفيات الامهات.⁽³⁾

وتشير معظم الدراسات ان مدة العشرينات من عمر الأم هي المدة المثلى للحمل واقل خطراً ومضاعفات، فمثلا الحمل عند المراهقات اللاتي اعمارهن اقل من (16 سنة) هو اكثر خطورة نسبياً وذلك لزيادة حدوث التسمم الحمل الذي يشكل خطورة على الأم والجنين واحيانا ضيق الحوض يؤدي الى حدوث عملية قيصرية، اما الامهات اللاتي اعمارهن (35) سنة فعلى الاغلب يتعرضن الى مرض السكر او فقر الدم او ارتفاع الضغط الشرياني وامراض قلبية بالإضافة الى السمنة او زيادة الوزن واحتمال الاصابة بالجلطات والتهاب الوريد الخثري وهذه المضاعفات تؤدي الى تشوهات الجنين ونقص نموه.⁽⁴⁾

ويظهر من تحليل بيانات جدول (9) تبايناً واضحاً في نسب حدوث وفيات الاجنة إذ ترتفع هذه النسبة لدى الامهات التي تبلغ اعمارهن (اقل من 19 سنة) واعلى من (35 سنة) فما فوق، ويفسر هذا ان حمل النساء بأعمار مبكرة يسبب أضعاف صحتهن ويزيد من مضاعفات الحمل وتعقيداته الامر الذي ينعكس على تقليص احتمالات بقاء الاجنة على قيد الحياة، وأيضاً كلما زاد عمر الأم عند الحمل كلما زادت نسبة وفيات الاجنة ويعدن اكثر عرضة للإجهاض ومضاعفاته.

جدول (9)

التوزيع النسبي لمعدل وفيات الاجنة بحسب عمر الأم عند الميلاد في الوحدات الإدارية لمحافظة بابل لعام 2015

النسبة المئوية			الوحدات الإدارية
عمر الأم عند الميلاد			
(اقل من 19) سنة	(20-29) سنة	(30-35) سنة فاكثر	
59	19	22	مركز قضاء الحلة
47	9	44	ناحية الكفل
51	9	40	ناحية ابي غرق
59	16	25	مركز قضاء المحاويل
67	11	22	ناحية المشروع

1 -إيمن زهدي، مستويات ومحددات وفيات الرضع والاطفال في جيبوتي، مصدر سابق، ص15.

2 -ضياء عويد حربي العرنوسي، العوامل المؤثرة في نمو الجنين، جامعة بابل كلية التربية الاساسية، 2013.

3 -السكان والوضع الصحي البيني، ص4.

4 -اسامة عبد الغني، المخاطر الصحية للجنين واللام الحامل، 2016.

27	20	53	ناحية الامام
27	23	50	ناحية النيل
24	24	52	مركز قضاء الهاشمية
28	24	48	ناحية القاسم
16	26	58	ناحية المدحتية
33	29	38	ناحية الشوملي
33	19	48	ناحية الطليعة
17	33	50	مركز قضاء المسيب
27	18	55	ناحية سدة الهندية
12	29	59	ناحية جرف الصخر
24	30	46	ناحية الاسكندرية
26	21	53	مجموع المحافظة

المصدر: الباحثة اعتماداً على: البحث الميدانية (استمارة الاستبيان) لعام 2015؛ ملحق (3).

خامساً: المبادئ ما بين الولادات:

هو أسلوب للحياة العصرية والسلوك الانجابي الصحيح لجميع افراد الاسرة والمجتمع فيمكن من خلال استعمال وسائل المبادئ بين الولادات التي توافرها وزارة الصحة لتنظيم السلوك الانجابية حيث يقوم الزوجان بالتعاون مع الطبيبة باختيار ما يناسبهما من هذه الوسائل والذي يؤدي الى خفض نسبة مراضه ووفيات الاجنة والامهات والاطفال والاجنة المبكرة والمتأخرة. ويتضح من تحليل بيانات جدول (10) ان هناك تبايناً في وفيات الاجنة لمنطقة الدراسة وان نسبة عالية من الوفيات كانت لمواليد تفصلهم سنة واحدة عن المواليد السابقة وسجلت اعلى نسبة في مركز قضائي(الهاشمية والمحاويل) ونواحي (المدحتية والقاسم والنيل) بنحو (67,67,62,63)، 60 %) على التوالي لكل الف مولود حي، ويغلب على هذه المناطق الطابع الريفي والتمسك بالعادات والتقاليد القديمة التي تشجع على انجاب الكثير من الاطفال، اي انجاب اكثر عدد ممكن من الاطفال وخاصة الذكور، وهذا يؤدي الى انخفاض المستوى المعاشي اضافة الى الجهل وعدم التمكن من الحصول على الرعاية في اثناء مدة الحمل والتي من الممكن ان تزيد من احتمالات وفيات الاجنة واجهاضها.

جدول (10)

التوزيع النسبي لمعدلات وفيات الاجنة بالنسبة المبادئ ما بين ولادة وولادة وأخرى بحسب الوحدات الإدارية لمحافظة بابل

لعام (2015)

الوحدات الإدارية	النسبة المئوية (%)			
	سنة واحدة	سنتين	ثلاث سنوات	أربع سنوات
مركز قضاء الحلة	46	28	15	11
ناحية الكفل	56	28	10	6
ناحية ابي غرق	46	33	12	9
مركز قضاء المحاويل	63	19	12	6
ناحية المشروع	46	41	11	2
ناحية الأمام	60	20	20	-
ناحية النيل	41	36	14	9
مركز قضاء الهاشمية	67	19	14	-
ناحية القاسم	62	24	10	4

ناحية المدحتية	67	22	11	-
ناحية الشوملي	50	33	13	4
ناحية الطليعة	52	34	14	-
مركز قضاء المسيب	44	33	17	6
ناحية السدة الهندية	55	36	9	-
ناحية جرف الصخر	65	29	6	-
ناحية الإسكندرية	41	49	10	-
مجموع المحافظة	54	30	12	4

المصدر: الباحثة إعتداعاً أعلى: البحث الميدانية (استمارة الاستبيان) لعام 2015؛ ملحق (3)

النتائج:

- 1- اظهر البحث ان مجموع وفيات الاجنة في منطقة الدراسة بلغ (13667) وسجلت بمتوسط سنوي بلغ (1367) وفاة موزعه على الاعوام (2006-2015) واتسمت بالتباين والتذبذب إذ شهدت المدة ما بين (2006-2012) ارتفاعا في معدلات وفيات الأجنة.
- 2- اتصف معدل وفيات الأجنة بالتباين والتذبذب على مستوى الوحدات الإدارية لعام (2015) إذ ارتفع المعدل في ناحيه ابي غرق إذ بلغ (27) بالآلف، وسجل ادنى معدل لها في مركز قضاء المسيب إذ بلغ (8) بالآلف، اما بحسب النوع فكانت نسبة وفيات الاجنة من الذكور مقارنة بوفيات الاجنة من الاناث اكثر ارتفاع لها في مركز قضاء المحاويل وناحيته (ابي غرق والامام).
- 3- اتضح ان معدلات وفيات الاجنة بحسب العمر للمدة ما بين (2006-2015) ترتفع في بداية الاشهر الاولى المبكرة من الحمل وتقل خطورة تعرض الجنين للوفاة كلما تقدمت مدة الحمل، اما بالنسبة لمعدل وفيات الاجنة بحسب جنس الجنين فقد كشف البحث تفوق وفيات الاجنة الذكور مقارنة بوفيات الاجنة الاناث إذ بلغ اعلى ارتفاع لها للمدة (2006-2009).
- 4- وجود علاقة ارتباط معنوي فيما بين المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والصحية والديموغرافية ومعدل وفيات الاجنة، وفي مقدمتها المستوى التعليمي للأم، وعمر الأم، والمباعدة ما بين الولادات.
- 5- كشف البحث عن وجود علاقة طردية بين نسب الاناث الحاصلات على الثانوية وعمر الام عند الولادة ومعدل وفيات الاجنة في منطقة الدراسة.

التوصيات:

- 1: العناية بتوفير معلومات اكثر دقة وشمولية حول وفيات الاجنة في بابل وتخصيص سجل خاص بها في المستشفيات والمراكز الصحية للولادات والوفيات، بحيث تصبح بياناتها دقيقة لما لها من نتائج موضوعية في دراسة هذه الظاهرة.
- 2: تحسين وضع المرأة التعليمي وتنقيفها في مجالات الحمل والولادة والعمر المناسب للحمل والانجاب.
- 3: اهمية الاستمرار في زيادة اعداد الوحدات الصحية ورفع كفاءتها وخاصة التي تقدم خدمات الصحة الانجابية المتكاملة مثل فحوص قبل الزواج والحمل وتقديم خدمات تنظيم الاسرة بما يؤدي الى المباعدة ما بين الولادات.
- 4: العناية بريف منطقة البحث بزيادة الخدمات الصحية وبرامج التوعية لعامة السكان وخصوصا صحة الام والطفل التي تستهدف توعية النساء في سن الانجاب بشأن اخطار استهلاك الأدوية التي يحتمل ان تكون لها اثار جانبية في اثناء المرحلة المبكرة من الحمل لتقليل الفارق في معدلات وفيات الاجنة ما بين الريف والحضر على حد سواء.
- 5: سن القوانين التي تحول من دون الزواج المبكر للبنات، إذ إن عمر الام عند الولادة وطول المدة بين الولادات تسهم في التأثير سلبا على وفيات الاجنة.

المصادر:

1. اف.ب مجلة برويد يتغراوف ذي ناشونال اكاديمي اوف سانسيس الامريكية.نسبة الذكور الى الاناث بين الاجنة في مراحل مختلفة من الحمل.2015.
2. الامم المتحدة اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي اسيا، المعجم الديمغرافي متعدد اللغات، ط 2، السفر الغربي،ص91.
3. ايمن زهدي، مستويات ومحددات وفيات ا لرضع والاطفال في جبوتي، صحة الأسرة العربية والسكان، بحوث ودراسات، 2002.
4. الحديثي، طه حمادي، جغرافية السكان، ج1، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، 2001.
5. الحديثي، محمد فاضل ابراهيم، حكم اسقاط الجنين المشوه، مجلة جامعة الانبار للعلوم الاسلامية، المجلد الرابع، 2013.
6. الحساوي، أزهار جابر مراد، التحليل المكاني للوفيات المسجلة في محافظة بابل، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة الكوفة، 2007.
7. حسين محمد حسن، وفيات الاجنة في العراق دراسة تطبيقية على محافظة ديالى، مجلة كلية الآداب العدد 19، 2006.
8. حمادي، فاطمة فهد، كفاءة الخدمات الصحية في مدينة بغداد وبعض المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية المؤثرة فيها أطروحة دكتوراه(غير منشورة)، المعهد العالي للتخطيط الحضري والإقليمي، جامعة بغداد، 2005.
9. الخواجة، خالد زهدي، إحصاءات ومقاييس الوفيات، المعهد العربي لتدريب والبحوث الإحصائية، بغداد، 2009.
10. الخواجة، خالد زهدي، وفيات الرضع الاطفال الفلسطينيين في مخيمات لبنان، النشرة السكانية، اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي اسيا (الاسكو) العدد (44)، 1996.
11. الركابي، عبد العالي حبيب حسين، التحليل المكاني للوفيات المسجلة في محافظة ذي قار (1997-2007)، أطروحة دكتوراه(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة البصرة، 2010.
12. الشبيري، حمادي عباس حمادي، التغيرات السكانية في محافظة القادسية 1977-1997م، دراسة في جغرافية السكان، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، 2005.
13. الصاوي، عبد الجواد، الاعجاز العلمي للقران والسنة في دلالة غيظ الارحام، اكاديمية الجزائر، 2009.
14. الصديقي، عبد اللطيف يوسف، المعجم الديمغرافيا، الف بائية المفردات السكانية ط1، دار كيون للطباعة والنشر والتوزيع، سوريا، 2009.
15. الطرقي، فنار سالم عطوان، تأثير العوامل الاجتماعية والثقافية في وفيات الأطفال الرضع خلال ظروف الحصار الاقتصادي، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بغداد، 2001.
16. الطريحي، عبد الله، تنظيم النسل وموقف الشريعة الاسلامية منه، ط1، الرياض، 1982.
17. عطوي، عبد الله، جغرافية السكان، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2001.
18. الغزال، علي محمد، حكم اجهاض الاجنة في الشريعة والقانون مجلة العلوم الاسلامية، العدد السادس، 2013.
19. الغنام، محمد طه، تحليل أنماط اتجاهات وفيات الأطفال حديثي الولادة والولادات الميتة في العراق، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد، 1983.
20. كرادشة، منير، تباينات ومحددات وفيات الأجنة في الأردن، مجلة المنارة، المجلد (12)، العدد (1)، 2006.
21. الادارة المركزية للإحصاء، النشرة السنوية للإحصاءات الحيوية اسباب الوفاة، دولة الكويت، 2006.
22. اللجنة الاقتصادية والصناعية لغربي اسيا المعجم الديمغرافي متعدد اللغات، مطبعة السفر الغربي، العراق بغداد، بدون سنة طبع.

23. مزاحم مبارك مال الله، الاجهاض..المتكرر... الاسباب...العلاج،2009.
24. عبد الجواد، مصطفى خلف، دراسات في علم اجتماع السكان، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
25. المقدادي، كاظم، التشوهات الخلقية لأطفال العراق جريمة العصر من المسؤول، مجلة طب وعلوم، 2011.
26. منظمة الصحة العالمية لصحة الانجابية، للحمل والولادة الرعاية السابقة للولادة، جنيف، 2016.
27. ناصر، حسين جعاز، التباين المكاني لوفيات الأطفال الرضع في محافظة النجف، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بغداد، 1998.
28. وزارة الصحة، دائرة صحة محافظة بابل، مكاتب تسجيل الولادات والوفيات، للسنوات (1997- 2010) لمحافظة بابل، (بيانات غير منشورة).
29. وزارة الصحة، رئاسة صحة محافظة بابل، شعبة الإحصاء الحيائي، (بيانات غير منشورة) للسنوات (2005 - 2010).
30. وزارة الصحة، دوائر التخطيط وتنمية الموارد، قسم الإحصاء الصحي والحيائي، مجلد التصنيف الدولي للأمراض (المراجعة العاشرة) بأجزائه الثلاثة، ترجمة عبد الرحمن داو دمياء، بغداد، 2010.
31. BBC.News / Middle East Iraqi child death React Soar, 2000.
- 32- Www. e--- Mo h.com..

ملحق (1) الاستبانة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل

كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم الجغرافية

أختي الام المحترمة

هذه الاستبانة خاصة بالبحث الموسوم (التحليل المكاني للمتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والصحية والديمغرافية المؤثرة في وفيات الاجنة في محافظة بابل 2015) فأرجو مساعدتي بالإجابة عن الأسئلة المدونة أدناه ومن دون ذكر الاسم علما ان هذه المعلومات تستعمل لأغراض البحث العلمي فقط ولا علاقة لأي جهة حكومية او حزبية بهذه المعلومات وسوف تتمتع بسرية تامة.....ومن الله التوفيق

الباحثة

لمياء فليح إبراهيم

❶ ضعني إشارة (X) بين القوسين بعد الإجابة

البيانات التعريفية

1. المحافظة (بابل) 2- القضاء..... 3- الناحية.....4- البيئة حضر() ريف ()
1. عمر الزوجة الحالي.
2. التحصيل الدراسي للزوجة/ أميه () ابتدائية () متوسطة () إعدادية () جامعية () عالية ()
3. عدد تكرار الحمل.. 1 () مرة 2 () مرتان 3 () مرات 4 () مرات
4. ترتيب المولود.. ()
5. مهنة الام.. ربت بيت () موظفة ()
6. عدد الولادات () عدد وفيات الأجنة ()

7. عمر الام عند الزواج. ()
8. عدد الاجهاض () والاسقاط () مولود ميت ()
9. عمر إلام عند الحمل/ اقل من 19 سنة (.) 20-29 سنة (.) 30-39 سنة ()
10. معدل المدة مابين ولادة وأخرى/ 1سنة () 2سنة () 3سنة () 4سنة () 5سنة فما فوق.
11. هل سبق استعمال موانع الحمل/ نعم () لا ()
12. معدل دخل الأسرة الشهري/ (0-200) () من (200-500) () من (500 - مليون) () من (مليون - 2مليون) من (2مليون - 3مليون - فأكثر) ()
13. المسكن ملائم للسكن. نعم () لا ()

ملحق (2)

توزيع حجم العينة المختارة بحسب الوحدات الإدارية لمحافظة بابل لعام(2015)

لوحدة الإدارية	حضر		ريف		المجموع	
	عدد الأسر	حجم العينة	عدد الأسر	حجم العينة	عدد الأسر	حجم العينة
مركز قضاء الحلة	62693	627	15783	158	78476	785
ناحية الكفل	2805	28	12877	128	15682	156
ناحية ابي غرق	3159	32	9660	97	12819	129
مركز قضاء المحاويل	3929	40	10385	104	14314	144
ناحية المشروع	4244	42	8916	90	13160	132
ناحية الامام	1636	16	2699	27	4335	43
ناحية النيل	840	8	5459	55	6299	63
مركز قضاء الهاشمية	4690	46	--	-	4690	46
ناحية القاسم	9270	93	9130	91	18400	184
ناحية المدحتية	6991	70	8358	83	15349	153
ناحية الشوملي	1994	20	7180	72	9174	92
ناحية الطليعة	1042	10	3245	32	4287	42
مركز قضاء المسيب	8068	80	--	-	8068	80
ناحية السدة الهندية	4290	43	9848	99	14138	142
ناحية جرف الصخر	771	8	4806	48	5577	56
ناحية الاسكندرية	12813	128	8101	81	20914	209
مجموع المحافظة	129235	1291	116447	1165	245682	2456

المصدر: الباحثة اعتمادا علي:

- وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، المجموعة الإحصائية للواقع التنموي لمحافظة بابل، تقديرات عدد الأسر للسكان حسب الريف والحضر، 2015.
- وزعت (2456) استمارة على الوحدات الادارية لمحافظة بابل وبحسب البيئة وبنسبة (1%) وقد وزعت تلك الاستمارات بحسب نسب الأسر لكل وحدة ادارية في محافظة بابل للمزيد ينظر:
- Gregory ،Statistical and the geographer:Third Edition ،Longman group ،Limited ،London ، 1973,p.p,8-20.

ملحق (3)

أعداد وفيات الاجنة بحسب المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية في الوحدات الإدارية لمحافظة بابل لعام (2015)

المباعدة ما بين ولادة و ولادة وأخرى				عمر الأم			المستوى التعليمي			الوحدات الإدارية
أربع سنوات	ثلاث سنوات	سنتان	سنة واحدة	(30- سنة (39	(20- سنة (29	اقل من 20 سنة	جامعي	الحاصلات على الثانوية	غير الحاصلات على الثانوية	
6	8	15	25	12	10	32	9	13	32	مركز قضاء الحلة
2	3	9	18	14	3	15	10	10	12	ناحية الكفل
3	4	11	15	13	3	17	9	11	13	ناحية ابي غرق
2	4	6	20	8	5	19	8	10	14	مركز قضاء المحاويل
1	4	15	17	8	4	25	12	10	15	ناحية المشروع
0	3	3	9	4	3	8	5	6	4	ناحية الامام
2	3	8	9	6	5	11	5	8	9	ناحية النيل
0	3	4	14	5	5	11	5	6	10	مركز قضاء الهاشمية
2	4	10	26	12	10	20	7	20	15	ناحية القاسم
0	5	10	30	7	12	26	12	15	18	ناحية المدحتية
1	3	8	12	8	7	9	6	8	10	ناحية الشوملي
0	3	7	11	7	4	10	3	5	13	ناحية الطليعة
1	3	6	8	3	6	9	9	5	4	مركز قضاء المسيب
0	1	4	6	3	2	6	2	3	6	ناحية السدة الهندية
0	1	5	11	2	5	10	2	6	9	ناحية جرف الصخر
0	4	18	15	9	11	17	9	10	18	ناحية الاسكندرية
20	56	139	246	121	95	245	113	146	202	مجموع المحافظة

المصدر : الباحثة اعتماداً على: الدراسة الميدانية (استمارة الاستبيان) لعام (2015)

التماسك النصّي في الخطبة الثانية لممثل المرجعية الرشيدة في يوم 14/شعبان

لسنة 1435هـ الموافق /6/13/ 2014م

م.م. حسن كاظم حسين الزهيري

المديرية العامة لتربية بابل

The Text Consistency of the Second Speech of the Representative of Holy Jurists in the 14th Shaban

1435 H- 13th- June-2014

Asst. Lect. Hasan Khadim Hussain Al-Zuhairy

Babylon General Directorate of Education

Abstract

The consistency of the text is one of the fundamental subjects in linguistics which studies the text a linguistic unit. The study aims at applying this concept on the second speech of the representative of Holy Jurists Abdul Mahdi Al-Karbalai'I.

الملخص

التماسك النصّي من الموضوعات الأساسية في الدرس اللساني الحديث الذي أخذ على عاتقه الانتقال من دراسة الجملة بوصفها كوحدة لغوية كبرى إلى دراسة النصّ؛ كون النصّ بنية متنسقة ومنسجمة تعتمد في بنائها على علاقات شكلية ودلالية بحيث تكون عبر هذه العلاقات قابلة للقراءة والفهم والتأويل، يسعى البحث إلى تطبيق هذا المفهوم بعنصره الاتساق والانسجام متخذاً من الخطبة الثانية لممثل المرجعية الرشيدة الشيخ عبد المهدي الكربلائي أنموذجاً له.

المقدمة:

يُعدّ نحو النصّ - مصطلحاً ومنهجاً - من الحقول المعرفية في الدرس اللغوي الذي اصطلح على تسميته (لسانيات النصّ) والغرض من ورائه توسيع دائرته المعرفية والانتقال به إلى ما فوق الجملة من فقرة ومقطع وصولاً إلى نظرة شاملة للنصّ، ويقوم هذا البحث على تقديم الخطبة الثانية من خطبة (نداء الجمعة) أنموذجاً للدراسات التطبيقية في نحو النصّ على مستوى التركيب الشكلي النحوي، ومن ثمّ على مستوى المعنى والدلالة في ضوء التماسك النصّي بعنصره الرئيسين: الاتساق والانسجام وقياس مدى التماسك النصّي في هذه الخطبة باستخدام بعض الجداول الوصفية، ثمّ قراءة النتائج المستخلصة من هذه الجداول في إطار تحليلي يوضح هذه النتائج ويقدمها للقارئ بوصفها وسيلة للأدوات التي ارتبط بها النصّ على مستوى الشكل والمضمون، وقد جاء البحث بمدخل نظري وقف عند تعريف التماسك، ثمّ عني البحث بوسائل الاتساق والانسجام التي شملت مباحث الإحالة والحذف والربط، ثمّ أبرز العلاقات الدالة على انسجام النصّ كلّ ذلك جاء مشفوعاً بالجداول ثمّ تحليل النصوص فجاء البحث وصفيّاً إحصائياً، ثمّ ختمت هذه الدراسة بأهمّ النتائج التي حقّقها البحث، فثبت بمصادر البحث ومراجعته، وقد خلّص البحث إلى أنّ النصّية ماثلة في هذا الأنموذج الذي طبق عليه البحث، وأنّه ينماز ببناء لغويّ محكمٍ وطرح فكريّ عميقٍ، وأخيراً وأنا أقدم هذا البحث لا أدعي كمالاً فيه فالنقص من سمات البشر وما فيه من جهدٍ هو جهدُ المُقلِّ وحسبي أنّي أخلصتُ الجهد خدمة للعلم، الله أسأل أن يديم ضلّ مرجعيتنا الرشيدة علينا ليبقى بلدنا العزيز العراق محمياً موحدناً وما توفيقي إلاّ على الله عليه توكلتُ وإليه أنيب وأخرُ دعوانا أن الحمد لله ربّ العالمين وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله الطيبين الطاهرين وأصحابه الغر الميامين.

مفهوم التماسك لغة:

ورد في كتاب العين للفراهيدي (175هـ): ((مسك، وتماسك، وتمسك، واستمسك، ومسك تسمى بمعنى احتبس))⁽¹⁾، وفي أساس البلاغة للزمخشري (538هـ): ((امسكت، واستمسكت، وتماسكت أن أفع على الدابة وغيرها، وفلان يتفكك ولا يتماسك، وما به تماسك، إن لم يكن فيه خير))⁽²⁾، وقد ذكر المعجميون ألفاظاً تدلُّ دلالة واضحة على مفهوم (التماسك) مثل: (الربط)⁽³⁾، النسق⁽⁴⁾، السبك⁽⁵⁾، النظم⁽⁶⁾، النسيج⁽⁷⁾، وجميعها تتعلق بالمفهوم العام للتماسك، والقصد منه الربط بين أجزاء الشيء حسياً أو معنوياً.

- مفهوم التماسك النصي عند اللسانيين الغربيين اصطلاحاً:

إذا أردنا أن نتعرف على ماهية التماسك، وتعريفه نجده حاضراً في تعريفات النصيين الغربيين للنص كما نجد عدم الاتفاق حاضراً أمامنا في التوصل إلى تعريف للتماسك، ومرجع هذا إلى ((اختلاف وجهات النظر فيه، فمنهم من نظر إليه على أنه دلالي في حين رأى آخرون أنه شكلي دلالي، ولا يمكن الفصل بينهما))⁽⁸⁾. يعرف ((روبرت دي بوجراند)) التماسك COHESION بأنه ((يترتب على إجراءات تبدو بها العناصر السطحية SURFACE على صورة وقائع يؤدي السابق منها اللاحق pro-gressive occurrence بحيث يتحقق لها الترابط الرصفي conn ectivTity sejuntay ويحيث يمكن استعادة هذا الترابط)).⁽⁹⁾

- مفهوم التماسك النصي في اللسانيات العربية اصطلاحاً:

بما أن نحو النص يتعامل مع النص على أنه بنية متكاملة كان لزاماً على محلل النص أن يهتدي إلى تحليل الخواص التي تؤدي إلى تماسك النص وقد اهتم النصيون العرب بدراسة هذه الخواص، ووضعوا تعريفات مختلفة للتماسك ومن هذه التعريفات ما جاء به الدكتور أحمد عفيفي قائلاً: ((هو وجود علاقة بين أجزاء النص، أو جمل النص، أو فقراته، لفظة أو معنوية، وكلاهما يؤدي دوراً تفسيرياً لأن هذه العلاقة مفيدة في تفسير النص، فالتماسك النصي هو علاقة معنوية بين عنصر في النص وعنصر آخر يكون ضرورياً لتفسير النص الذي يحمل مجموعة من الحقائق المتوالية))⁽¹⁰⁾. أي أن التماسك النصي هو سلسلة من الترابطات التي تُحدّد ربط أجزاء النص بعضها ببعض، لتحليل التراكيب المتعددة إلى ما يمثل تركيباً واحداً متصل الأقسام⁽¹¹⁾؛ لذلك طفق علماء النص يولون التماسك عناية قصوى، ويذكرون أنه خاصية دلالية للخطاب تعتمد على فهم كل جملة مكونة للنص في علاقتها بما يفهم من الجمل الأخرى ويشرحون العوامل التي يعتمد عليها التماسك⁽¹²⁾.

وسائل الاتساق في خطبة (نداء الجمعة):

أولاً: الإحالة دراسة تطبيقية في الخطبة الثانية (نداء الجمعة).

عرّفها الدكتور أحمد عفيفي بأنها: ((علاقة معنوية بين ألفاظ معينة، وما تشير إليه من أشياء أو معانٍ أو مواقف، أو تدلُّ عليها عبارات أخرى في السياق، أو يدلُّ عليها المقام، وتلك الألفاظ المحيلة تعطي معناها عن طريق قصد المتكلم مثل

- (1) كتاب العين، الفراهيدي (ت175هـ)، تح. د. مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي منشورات دار الهجرة، إيران، قم، 1405 هـ، مادة (مسك).
- (2) أساس البلاغة للزمخشري (ت538هـ)، تح. محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية بيروت - لبنان، ط1، 1419 هـ - 1998م، مادة (مسك).
- (3) معجم مقاييس اللغة، بن فارس (ت395)، تح وضبط. عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، ب. ط، 1399 هـ - 1979م، مادة (ربط).
- (4) م. ن، مادة: (نسق).
- (5) م. ن، مادة: (سبك).
- (6) م. ن، مادة: (نظم).
- (7) م. ن، مادة: (نسج).
- (8) علم اللغة النصي، بين النظرية والتطبيق، د. صبحي إبراهيم الفقي، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1431 هـ - 2000م، 17/1.
- (9) النص والخطاب والإجراء، روبرت دي بوجراند، تر. تمام حسّان، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1428 هـ - 2007م: 103.
- (10) نحو النص. اتجاه جديد في الدرس النحوي. د. أحمد عفيفي. مكتبة زهراء الشرق، ط1، 2001م: 89.
- (11) ينظر: الخطاب القرآني، دراسة بين النص والسياق، مثل من سورة البقرة، د. خلود العموش عالم الكتب الحديث، جدارا للكتاب العالمي، عمان - أربد، ط1 2000م: 20.
- (12) ينظر: بلاغة الخطاب وعلم النص: 216.

الضمير، واسم الإشارة، والاسم الموصول(1)). وتعدّ الإحالة من العناصر المساعدة على تنظيم عناصر النصّ والباعث على استمراريته فالإحالة هي علاقات ربط تسهم في تشكيل وحدة النصّ وانتظام العناصر المكوّنة لعالم النصّ (2) وتقسم الإحالة إلى قسمين(3).

-إحالة مقامية أو خارجية (Exophora): وتشمل المستوى الخارجي الذي يقوم على وجود ذات المخاطب خارج النصّ.
-إحالة داخل النصّ أو داخل اللغة (Endophora): وهي إحالة على العناصر اللغوية الواردة في الملفوظ، سابقة كانت أم لاحقة، فهي إحالة نصّية وهذه تقسم إلى:

1 - إحالة على السابق أو الإحالة بالعودة (Anaphora) وهي تعود على مفسّر.
2- إحالة على اللاحق (cataphora) وهي تعود على عنصر إشاري مذكور بعدها في النصّ، ولاحق عليها من ذلك ضمير الشأن في العربية.

وأهمية الإحالة تتبع من كونها تحقق التماسك الدلالي للنصّ، وتعدّ معياراً مهماً في بحث القواعد التي يجب أن تقي بما يسمّى بالنصّية (Textuality)(4).

ولملاحظة حركة وسائل الإحالة التي ساهمت في تحقيق التماسك النصّي في الخطبة الثانية نتابع قول المنشئ: ((أيها الأخوة والأخوات إنّ الأوضاع التي يمرّ بها العراق ومواطنيه خطيرة جداً ولابدّ أن يكون لدينا وعيٌ بعمق المسؤولية الملقاة على عاتقنا، إنّها مسؤولية شرعية ووطنية كبيرة. أيها الأخوة والأخوات أودّ توضيح ما يلي:

أولاً: إنّ العراق وشعب العراق يواجه تحدياً كبيراً وخطراً عظيماً، وإنّ الإرهابيين لا يستهدفون السيطرة على بعض المحافظات كنيوى وصلاح الدين فقط، بل صرّحوا بأنّهم يستهدفون جميع المحافظات ولاسيما بغداد وكرلاء المقدسة والنجف الأشرف، فهم يستهدفون كلّ العراقيين، وفي جميع مناطقهم، ومن هنا فإنّ مسؤولية التصدي لهم ومقاتلتهم هي مسؤولية الجميع ولا تختص بطائفة دون أخرى أو طرف دون آخر)).

ثانياً: إنّ التحدي وإن كان كبيراً إلّا أنّ الشعب العراقي الذي عرّف عنه الشجاعة والإقدام وتحمل المسؤولية الوطنية، والشرعية في الظروف الصعبة أكبر من هذه التحديات والمخاطر، فإنّ المسؤولية في الوقت الحاضر هي حفظ بلدنا العراق، ومقدسات العراق من هذه المخاطر وهذه توفر حافزاً لنا للمزيد من العطاء والتضحيات في سبيل الحفاظ على وحدة بلدنا وكرامته وصيانة مقدساته من أن تهتك هؤلاء المعتدين، ولايجوز للمواطنين في مثل هذه الظروف أن يدبّ الخوف والإحباط في نفس أيّ واحدٍ منهم؛ بل لابدّ أن يكون ذلك حافزاً لنا لمزيد من العطاء في سبيل حفظ بلدنا ومقدساتنا.

ثالثاً: إنّ القيادات السياسية في العراق أمام مسؤولية تاريخية ووطنية وشرعية كبيرة، وهذا يقتضي ترك الاختلافات والتناحر خلال هذه الفترة العصيبة وتوحيد موقفها وكلمتها ودعمها واسنادها للقوات المسلّحة ليكون ذلك قوّة إضافية لأبناء الجيش العراقي في الصمود والثبات.

رابعاً: إنّ دفاع أبنائنا في القوات المسلّحة وسائر الأجهزة الأمنية هو دفاع مقدّس ويتأكد ذلك حينما يتضح أنّ منهج هؤلاء الإرهابيين المعتدين هو منهجٌ ظلامي بعيداً عن روح الإسلام يرفض التعايش مع الآخر بسلام، ويعتمد العنف وسفك الدماء وإثارة الاحتراب الطائفي وسيلة؛ لبسط نفوذه، وهيمنته على مختلف المناطق في العراق والدول الأخرى.

يا أبنائنا في القوات المسلّحة إنكم أمام مسؤولية تاريخية ووطنية وشرعية فاجعلوا قصدكم ونيّتكم ودافعكم هو الدّفاع عن حرّيات العراق ووحدته، وحفظ أمن المواطنين وصيانة المقدّسات من الهدم، ودفع الشرّ عن هذا البلد المظلوم، وشعبه الجريح،

(1) الإحالة في نحو النص: 12- 13.

(2) ينظر: نحو النصّ إطار نظري ودراسات تطبيقية، د، عثمان أبو زيد، عالم الكتب الحديث أريد ط1، 1431هـ - 2010م: 106.

(3) نسج النصّ بحث فيما يكون به الملفوظ نصّاً، الأزهر الزناد، المركز الثقافي العربي بيروت، ط1، 1993م: 118.

(4) - دراسات لغوية تطبيقية في العلاقة بين البنية والدلالة، د، سعيد بحيري، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 1999م: 107.

وفي الوقت الذي تؤكد فيه المرجعية الدينية العليا دعمها وإسنادها لكم يا أبناءنا في القوات المسلحة تحتكم على التحلي بالشجاعة والبسالة والثبات والصبر وإن من يضحى منكم في سبيل الدفاع عن بلده وأهله وأعراضهم فإنه يكون شهيداً - إن شاء الله -.

أيها الأخوة والأخوات المطلوب أن يحث الأب ابنه، أن تحث الأم ابنها، أن تحث الزوجة زوجها على الصمود والثبات، دفاعاً عن حُرُمات هذا البلد ومواطنيه.

خامساً: إن طبيعة المخاطر المحدقة بالعراق وشعبه في الوقت الحاضر تقتضي الدفاع عن هذا الوطن وأهله وأعراض مواطنيه، وهذا الدفاع واجب على المواطنين بالوجوب الكفائي، بمعنى أن من يتصدى له وكان فيه الكفاية بحيث يتحقق الغرض، وهو حفظ العراق وشعبه ومقدساته يسقط عن الباقيين وأوضح لكم ذلك: إن هذه المهمة هذا الواجب الدفاع عن العراق، عن شعب العراق، الدفاع عن الأعراض، الدفاع عن المقدسات، واجب على المواطنين بالوجوب الكفائي يعني لو تصدى له - مثلاً من باب المثال - عشرة آلاف وتحقق الغرض لابد أن يتحقق الغرض وهو دفع شر هؤلاء المعتدين، وحفظ العراق، وشعب العراق، وحفظ أعراض الناس، وحفظ المقدسات من الهدم، سقط عن الباقيين لو يتحقق الغرض لابد أحد عشر ألفاً، لو لم يتحقق خمسة عشر ألفاً، إلى أن يتحقق الغرض، لم يتحقق عشرين ألفاً، لم يتحقق خمسة وعشرين ألفاً، ثلاثين ألفاً، وهكذا إلى أن يتحقق الغرض هذا معنى الوجوب الكفائي الذي نذكره هنا، ومن هنا نلتفت أيها الأخوة ومن هنا فإن على المواطنين الذين يتمكنون من حمل السلاح ومقاتلة الإرهابيين دفاعاً عن بلدهم وشعبهم ومقدساتهم، عليهم التطوع للانخراط في القوات الأمنية؛ لتحقيق هذا الغرض المقدس، أود أن أوضح هذه العبارة لابد من توفر شرطين:

إن على المواطنين الذين تتوافر فيهم هذين الشرطين الذين يتمكنون من حمل السلاح أولاً: ومقاتلة الإرهابيين ثانياً: دفاعاً عن بلدهم وشعبهم ومقدساتهم عليهم التطوع للانخراط في القوات الأمنية تحقيقاً لهذا الغرض.

سادساً: إن الكثير من الضباط والجنود قد أبلو بلاءاً حسناً في الدفاع والصمود، وتقديم التضحيات، فالمطلوب من الجهات المعنية تكريم هؤلاء تكريماً خاصاً؛ لينالوا استحقاقهم من الثناء والشكر، وليكون حافزاً لهم، ولغيرهم على أداء الواجب الوطني الملقى على عاتقهم، نسأل الله تعالى أن يحفظ جميع شعوب المسلمين ومقدسات المسلمين إنه سميع مجيب، ويحفظهم من شر الأعداء إنه سميع مجيب وصلى الله على محمد وآله الطيبين الطاهرين.

بعد قراءة هذه الخطبة نلاحظ وجود اثني عشر محوراً رئيساً يقود هذه الخطبة، ويتحكم في حركة وسائل الإحالة داخل النص، وهذه المحاور هي (المتلقي، والمتكلم، والعراق وشعب العراق، والارهابيون، والقيادات السياسية، ومنهج الإرهابيين، وأبناء القوات المسلحة، والمرجعية الدينية، والمخاطر المحدقة بالعراق،، والجهاد الكفائي، والضباط والجنود، والله جل في علاه).

وقد انطلقا من بداية النص وامتداً حتى نهايته بعضها بعضاً، ولعل الملفت للنظر أن هذه الزيادة في الإحالات التي نجدها شكّلت شبكة كبيرة في داخل النص زاد اعتمادها على غيرها في فهمها واضمحلال استقلالها بنفسها، فتزايدت قوتها الربطية، والتعلقية، وقدرتها التماسكية وكل ذلك يدعم سمتها النصية⁽¹⁾. ويمكن رصد وسائل الإحالة داخل هذه الخطبة على وفق الجدول الآتي:

المحال إليه	الإحالة	العنصر المحيل	نوع الإحالة
1- المتلقي	لدينا	ضمير متصل (نا)	قبليّة
	عاتقنا	ضمير متصل (نا)	=
	إنّها	ضمير متصل (الهاء)	=

(1) الإحالة النصية وأثرها في تحقيق تماسك النص القرآني، أ عبد الحميد بو ترعة، مجلة الأثر عدد خاص: أشغال الملتقى الوطني الأول حول اللسانيات والرواية، الجزائر، 2012م: 94.

=	ضمير منفصل	هي	
=	ضمير متصل (نا)	بلدنا	
=	ضمير متصل (نا)	لنا	
=	ضمير متصل (نا)	بلدنا	
=	ضمير متصل (نا)	لنا	
=	ضمير متصل (نا)	بلدنا	
=	ضمير منفصل (نا)	مقدساتنا	
=	ضمير متصل (نا)	ابناءنا	
=	ضمير متصل (الهاء)	ابنها	
=	ضمير متصل (الهاء)	زوجها	
=	ضمير مستتر	أودُّ	2- المتكلم
=	ضمير مستتر	أوضحَّ	
=	ضمير مستتر	نسأل	
مقامية	ضمير مستتر	يواجهه	3- العراق + شعب العراق
=	اسم إشارة	ذلك	
=	ضمير مستتر	تهتك	
=	ضمير متصل (الهاء)	كرامته	
قبليّة	ضمير متصل (الهاء)	مقدساته	
=	ضمير مستتر	تهتك	
=	ضمير متصل (نا)	عهدنا	
=	ضمير متصل (الهاء)	منهم	
=	ضمير متصل (الهاء)	منهم	
=	ضمير متصل (الهاء)	وحدته	
=	=	شعبه	
=	=	مواطنيه	
=	=	شعبه	
=	=	مواطنيه	
=	=	أهله	
=	=	مواطنيه	
=	=	شعبه	
=	=	مقدساته	
=	ضمير متصل (الواو)	يتمكنون	
=	ضمير متصل (هم)	بلادهم	
=	ضمير متصل (هم)	شعبهم	
=	=	مقدساتهم	
=	=	فيهم	
=	اسم إشارة	هذين	
=	ضمير متصل (الواو)	يتمكنون	
=	ضمير متصل (هم)	بلادهم	
قبليّة	ضمير متصل (هم)	شعبهم	

	مقدساتهم	ضمير متصل (هم)	=
	عليهم	ضمير متصل (هم)	=
4- الإرهابيين	لا يستهدفون	ضمير متصل (الواو)	مقامية
	صرّحوا	ضمير متصل (الواو)	=
	أنهم	ضمير متصل (الهاء)	=
	يستهدفون	ضمير متصل (الواو)	=
	يستهدفون	ضمير متصل (الواو)	=
	لهم	ضمير متصل (هم)	=
	مقاتلتهم	ضمير متصل (هم)	=
	هي	ضمير منفصل	=
	هؤلاء	اسم إشارة	مقامية
5- القيادات السياسية	موقفها	ضمير متصل (الهاء)	قبليّة
	كلمتها	ضمير متصل (الهاء)	=
	دعمها	ضمير متصل (الهاء)	=
	اسنادها	ضمير متصل (الهاء)	=
	ذلك	اسم إشارة	=
6- منهج الإرهابيين	هو	ضمير منفصل	مقامية
	يرفض	ضمير مستتر (هو)	=
	يعتمد	ضمير مستتر (هو)	=
	نفوذه	ضمير متصل (الهاء)	=
	هيمنته	ضمير متصل (الهاء)	=
7- أبناء القوات المسلحة	ذلك	اسم إشارة	قبليّة
	إنكم	ضمير متصل (الكاف)	
	فاجعلوا	ضمير متصل (الواو)	=
	قصّدتكم	ضمير متصل (الكاف)	=
	نبيّتكم	ضمير متصل (الكاف)	=
	دافعكم	ضمير متصل (الكاف)	=
	هو	ضمير منفصل	=
	لكم	ضمير متصل (الكاف)	=
	يضحي	ضمير مستتر (هو)	=
	منكم	ضمير متصل (الكاف)	=
	بلده	ضمير متصل (الهاء)	=
	أهله	ضمير متصل (الهاء)	=
	أعراضهم	ضمير متصل (الهاء)	=
	أنه	ضمير متصل (الهاء)	=
	يكون	ضمير مستتر (هو)	=
8- المرجعية الرشيدة	تؤكد	ضمير مستتر (هي)	قبليّة
	فيه	ضمير متصل (الهاء)	=
	دعمها	=	=
	اسنادها	=	=

=	ضمير متصل (الكاف)	تحتكم	
قبليّة	ضمير مستتر (هي)	تقتضي	9- المخاطر المحدقة بالعراق
=	اسم إشارة	هذه	
قبليّة	ضمير مستتر (هو)	يتصدّى	10- الدفاع الكفائي
قبليّة	ضمير متصل	له	
=	ضمير مستتر (هو)	يسقط	
=	=	تصدّى	
=	ضمير متصل (الهاء)	له	
=	ضمير متصل (هو)	يسقط	
=	ضمير مستتر (هو)	يتحقّق	
=	=	يتحقّق	
=	=	يتحقّق	
=	=	يتحقّق	
=	=	يتحقّق	
=	=	يتحقّق	
=	ضمير متصل (الهاء)	نذكره	
=	ضمير متصل (الواو)	أبلو	11- الضباط والجنود في المعركة
=	اسم إشارة	هؤلاء	
=	ضمير متصل (الواو)	ليناو	
=	ضمير متصل (هم)	استحقاقهم	
=	ضمير متصل (هم)	لهم	
=	ضمير متصل (الهاء)	لغيرها	
=	ضمير متصل (هم)	عائقهم	
=	ضمير مستتر (هو)	يحفظ	12- الله (جلّ جلاله)
=	ضمير متصل (الهاء)	إنّه	
=	ضمير مستتر (هو)	يحفظهم	
=	ضمير متصل (الهاء)	إنّه	

وبعرضنا وسائل الإحالة في الخطبة الثانية (نداء الجمعة) يمكننا استخلاص جملة من الأمور:

- 1- اتضحت وسائل الإحالة في ظاهر النصّ إذ بلغ عدد الضمائر التي تُسهم في تحقيق الاتساق على مستوى النصّ (108) ضميراً، منها (71) ضميراً متصلاً أي بنسبة 65، 74%، و (22) ضميراً مستتراً أي بنسبة 20% بارتفاع نسبة الضمير المتصل الذي له الغلبة في الحضور على غيره ((لأنّه أكثر وأيسر في الاستعمال))⁽¹⁾. و (3) ضميراً منفصلاً، وكذلك نجد مجيء اسم الإشارة (هؤلاء) مرتين، واسم الإشارة (ذلك) في موضع واحد واسم الإشارة (هذين) في موضع واحد، واسم الإشارة (هذه) في موضع واحد.

(1) - الخصائص، ابن جبي (ت392هـ)، تحقيق، محمد علي النجار، قدّم الطبعة، د، عبد الحكيم راضي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط 5/ 2010م 2/194

- 2- ومن أجل كشف المحاور الرئيسة التي تتحكم بالنص، وتعد نواته المركزية عملت الضمائر على ربط أول نسيج النص بآخره ربطاً أفقيّاً، وكشفت عن الدلالة العامة الكلية لموضوعه⁽¹⁾. وتكمن أهمية نواة النص في تأسيس شبكة العلاقات التماسكية داخل النص⁽²⁾، فهي المنطلق الذي يتنامى شيئاً فشيئاً مكوناً نصاً متماسكاً.
- 3- يمكننا ملاحظة جملة نواة النص المركبة من محورين: ((فالأصل أن يعتمد المتكلم إلى الإظهار في مفتتح خطابه، وإلى الإضمار في درجه متى كان قبل الكلام كلام))⁽³⁾. ويتضح ذلك جلياً في هذه الخطبة التي ابتدأها: ((أيها الأخوة والأخوات إن الأوضاع التي يمر بها العراق ومواطنوه خطيرة جداً، ولا بد أن يكون لدينا وعيٌ بعمق المسؤولية الملقاة على عاتقنا، إنها مسؤولية شرعية ووطنية كبيرة. أيها الأخوة والأخوات أودّ توضيح ما يلي)).
- نلاحظ في هذه الخطبة مجموعة من الضمائر المستترة المتعلقة في ((فاجعلوا، أودّ أوضح، نسأل، يواجه، تهتك...)). فالفاعل لهذه الأفعال هو الضمير المستتر المُقدّر ب((أنتم، وأنا، ونحن، وهو. وهي وغيرها ممّا ورد في الخطبة))، والذي يُحيل إلى لفظ ((المخاطب أو المتكلم أو الغائب)) و((الضمائر المستترة في النحو العربي ضربٌ من الإشارات التي تترك الإحالة إليها من السياق، فلا يتلفظ بها المرسلٌ لدلالة الحال عليها))⁽⁴⁾، وهذه الأفعال المتضمنة ضمائر مستترة والتي تعود على أصحابها بلغت (22) ضميراً نراها قد استحوذت على أفقية النص، ومن هنا يتضح الأثر الاتساق الذي يقوم به، والذي يسهم في خلق تلاحم أجزاء النص والحفاظ على استمراره.
- 4- من الملاحظ أنّ الخطيب استعاض بهذه الألفاظ عن إعادة اللفظ على الرغم من المسافة الطويلة بين ذكر اللفظ، ونهاية الخطبة، ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى الوحدة الموضوعية التي تمتعت بها بنية هذه النصوص، إذ لم يبتعد الكاتب عن الأجواء التي يشدّ القارئ إليها، وهي الدعوة إلى الجهاد الكفائي هذه الدعوة التي غيرت مستقبل العراق، فكان حرياً بكلّ مسلم أن يلبي هذه الفتوى التي غيرت مجرى التاريخ، وستكتب بحروف من ذهب فهي التي أنقذت العراق، وأهله وأعراضهم من الضياع -لا قدر الله ذلك-.
- 5- ممّا تجدر الإشارة إليه هنا أنّ الإحالات التي حققتها الألفاظ الكنائية في الخطبة الثانية سواءً أكانت مشتركة (داخل النص) أم إحالات على المقام، ساهمت في ترابطه على المستوى الدلالي وخلّفت نوعاً من المطابقة بين اللفظ الكنائي، وما يحيل عليه داخل البنية اللغوية، وهذه المطابقة هي التي حققت الترابط بين أجزاء النص، ومن ثمّ تماسكه⁽⁵⁾.
- 6- جاءت الإحالة باسم الإشارة (هؤلاء) في موضعين فالإحالة باسم الإشارة (هؤلاء) أحال على فقرات الخطبة جميعها والتي أعطت وصفاً دقيقاً للإرهابيين القتلة الذين أرادوا أن يعيشوا في الأرض فساداً.
- ومن هنا نرى الاتساع في الإحالة الذي أحدثه اسم الإشارة (هؤلاء)، وهذا يبين القوة الاتساقية التي يتمتع بها اسم الإشارة، (هؤلاء) إذ استطاع المنشئ أن يستبدل بمجموعة من فقرات خطبته -التي بين فيها ما يريده الإرهابيون- لفظاً واحداً حلّ محلّها، وأحال إليها فربطها جميعاً إذ يذكّر هذا الاسم بالفقرات السابقة للخطبة ويعيدها في ذهن السامع فيحقق ذلك الاتساق، وهذا ما سعى إليه منشئ الخطبة محافظاً على الإيجاز والاختصار.

(1) ينظر: لسانيات النص، النظرية والتطبيق، ليندة قياس، تقديم، عبد الوهاب شعلان، مكتبة الآداب، ط1، 1430هـ - 2009م: 109.

(2) ينظر: علم اللغة النصي. النظرية والتطبيق 1/166.

(3) أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية، تأسيس نحو النص، محمد الشاوش، المؤسسة العربية للتوزيع، تونس، ط1، 2001م 2/1106.

(4) لسانيات النص النظرية والتطبيق: 101.

(5) ينظر: دراسة لسانية للعلاقات النصية في مطولات السيّاب. أطروحة دكتوراه، جبار سويس حنيجن الذهبي، الجامعة المستنصرية، كلية الآداب،

1430هـ - 2009م: 148.

ثانياً: الحذف ((Ellipsis)) دراسة تطبيقية في نصوص الخطبة الثانية (نداء الجمعة)

توطئة:

حظيت ظاهرة الحذف بعناية العلماء قديماً وحديثاً ونظراً لأهميتها، فلا نكاد نجد مؤلفاً لم يتحدث عنها؛ لكونها من أهم الوسائل التي تحقق للنص تماسكه فقد أثنى سيبويه (ت180هـ) وابن جني (ت392هـ) والشيخ عبد القاهر الجرجاني (ت471هـ) على أسلوب الحذف فقد عدّ ابن جني الحذف من باب شجاعة العربية بقوله: ((اعلم أن معظم ذلك، إنما هو الحذف والزيادة والتقديم والتأخير، والحمل على المعنى والتحريف))⁽¹⁾ وكشف الشيخ عبد القاهر الجرجاني عن مكانته بقوله: ((هو باب دقيق المسلك، لطيف المأخذ، عجيب الأمر شبيه بالسحر، فأنت ترى به ترك الذكر، والصمت عند الإفادة أزيد للإفادة، وتجدر أنطق ما تكون إذا لم تنطق وأنتم ما تكون بياناً إذا لم تبين))⁽²⁾. ويلتقي التعريفان اللغوي والاصطلاحي للحذف في الدلالة على القطع والطرح والإسقاط إذ يقول ابن منظور: ((حذف الشيء يحذفه حذفاً: قطعه من طرفه، والحذف: ما حذف من شيء فطرح))⁽³⁾. والطرح أو الإسقاط هو ما ينهض عليه الحذف في أداء وظيفته في الاتساق فـ((كل القضايا التي يفترض مستخدم اللغة من خلالها أنها لم تعد مهمة؛ لتفسير القضية التالية من القضايا المسبقة مثلاً تحذف))⁽⁴⁾. وقد أطلق (روبرت دي بوجراند) عليه الاكتفاء بالمبنى العدمي⁽⁵⁾؛ لأنّ محصلة الحذف هو استبعاد المنشئ للعبارة السطحية التي يمكن لمحتواها المفهومي أن يقوم في الذهن أو أن يوسع، أو أن يعدل بواسطة العبارات الناقصة⁽⁶⁾. ويفيد الحذف الإيجاز والاقتصاد في داخل النص، وعدم تكرار مفرداته وعباراته لكيلا يقع في الكلام ثقل ولا ترهل⁽⁷⁾. ويشتد في الحذف وجود دليل على المحذوف يتمثل في قرينة أو قرائن مصاحبة حالية أو عقلية أو لفظية كي لا يحدث الحذف لبساً في فهم المعنى، بل يسهم في استمراره، وتماسكه أيضاً⁽⁸⁾. ومن الحري ذكره أن الحذف لا يكون دائماً محققاً لتماسك النص واتساقه؛ وذلك بحسب السياق الداخلي، وسياق التلقي ولهذا سيركز البحث في دراسته للحذف على المواضيع التي ساهم الحذف فيها على تناسق النص وتماسكه مساهمة مباشرة. وللحذف فوائد متعددة منها قد يلجأ الخطاب للحذف في إبراز أثر المتلقي في حثه على القيام بعمليات ذهنية تعمل على بعث الخيال وتنشيط الإحياء من أجل الوصول إلى المعنى⁽⁹⁾، وللوقوف على هذه الظاهرة الاتساقية نرصد العناصر المحذوفة في نداء الجمعة وبحسب الجدول الآتي:

العبارة المتضمنة للمحذوف	العنصر المحذوف	نوعه	الدال عليه	مرجعته
أن يحث الأب ابنه	على الصمود والثبات	شبه جملة	على الصمود	بعدية
أن تحث الأم ابنها	على الصمود والثبات	شبه جملة	على الصمود والثبات	بعدية
أن تحث الزوجة زوجها	على الصمود والثبات	شبه جملة	على الصمود والثبات	بعدية
تحقيق الغرض	وهو حفظ العراق وشعبه ومقدساته	جملة اسمية	وهو حفظ العراق وشعبه ومقدساته	قبلية
يتحقق الغرض	وهو حفظ العراق وشعبه ومقدساته	جملة اسمية	وهو حفظ العراق وشعبه ومقدساته	قبلية
يتحقق الغرض	وهو حفظ العراق وشعبه ومقدساته	جملة اسمية	وهو حفظ العراق وشعبه ومقدساته	قبلية
يتحقق	الغرض	اسمي	الغرض	قبلية

(1) الخصائص 2/360.

(2) دلائل الإعجاز: 146.

(3) لسان العرب. مادة (حذف).

(4) علم النص. مدخل متداخل الاختصاصات، تون أفان دايك، ترجمة وتعليق: سعيد حسن بحيري، دار القاهرة للكتاب، القاهرة، ط1، 2001م: 219 ون، ط: 81.

(5) النص والخطاب والاجراء: 340.

(6) نحو النص بين الأصالة والحداثة، د، أحمد محمد عبد الراضي، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، ط1، 1429هـ - 2008م: 107.

(7) ينظر: علم لغة النص. النظرية والتطبيق: 169.

(8) ينظر: علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق: 2/207.

(9) ينظر: ظاهرة الحذف في الدرس اللغوي. طاهر سليمان حمودة، الدار الجامعية للطباعة والنشر، الإبراهيمية- رمل إسكندرية، دط، 1982م: 130.

يُتحقق	الغرض	اسمي	الغرض	قيلبة
يُتحقق الغرض	وهو حفظ العراق وشعبه ومقدساته	جملة اسمية	وهو حفظ العراق وشعبه ومقدساته	قيلبة
هذا الغرض المقدس	وهو حفظ العراق وشعبه ومقدساته	جملة اسمية	وهو حفظ العراق وشعبه ومقدساته	قيلبة
توفر شرطين	حمل السلاح ومقاتلة الإرهابيين	اسمي	حمل السلاح ومقاتلة الإرهابيين	بعديّة
تحقيقاً لهذا الغرض	حمل السلاح ومقاتلة الإرهابيين	اسمي	حمل السلاح ومقاتلة الإرهابيين	قيلبة

من الجدول السابق المُخصّص لرصد ظاهرة الحذف التي ساهمت في تحقيق الاتساق على مستوى النص يمكننا استخلاص جملة من المسائل:

1- شكّل الحذف ظاهرةً واسعة الانتشار في أبنية النص فرضت حضورها الأمر الذي لا يمكن إغفاله، أو تجاهله من المتلقي أو الدارس.

2- شكّل إجراء الحذف عاملاً مهماً في اتساق النص إذ إنّ القراءة المتأنية في نصّ الخطبة، والنظر في تتابع الفقرات النصية يثيران في القارئ آلية الاستدلال، وملء الفراغ في تحديد المفردات التي حُذفت من الجمل في الخطبة، ويظهر ذلك في قوله: ((أن يحثّ الأب ابنه)). وتقدير المحذوف: على الصمود والثبات. فحذفت شبه الجملة من النصّ وقد دلّنا عليها ما لحق بها من كلام، وفي الخطبة نفسها في قوله: ((يُتحقق الغرض)). وتقدير المحذوف: وهو حفظ العراق وشعبه ومقدساته. فهنا حذفت المنشئ الجملة (الغرض حفظ العراق) إذ ساهم الحذف بوضوح في تماسك النصّ، واتساقه؛ لأنّ المعنى لا يفهم إلاّ بملء الفراغات التي نستقيها من الكلام السابق.

3- توزّع الحذف على أنواع متعددة منها الاسمي، وحذف الجملة، وشبه الجملة، وكانت أكثر الأدلّة، والمرجعيات التي تدلّ على العنصر المحذوف قبليّة.

نلاحظ من ذلك أنّ الحذف ساهم في اتساق النصّ وجنّب المنشئ تكرار أشباه الجمل، فضلاً على أنّ ذلك أسهم في إيقاد ذهن المتلقي من خلال سدّ الثغرات بما يناسبها من عبارات وجدها أثناء التحليل. وكذلك جعل الكلام أكثر انسجاماً إيقاعياً وبلاغياً⁽¹⁾.

ثالثاً: الرّبط ((Junction)) دراسة تطبيقية في نصوص الخطبة الثانية (نداء الجمعة).

توطئة: يعتمد النصّ على وجود سلسلة متتابعة من الكلمات والجمل تربط بينها وسائل وأدوات لغوية معينة⁽²⁾. غرضها تحقيق الاستمرارية، وهي القسمة القارّة في النصّ، وهذا لا يكون في أحد أجزاء النصّ من دون غيرها، لكنّه يشمل النصّ برمّته⁽³⁾. أمّا أهميّة هذه الروابط فتكمُن في أنّها كلّما ازدادت أدوات العطف في نصّ ما ازدادت قوّة التماسك النصّي بين كلمات، وعبارات وجمل النصّ الواحد⁽⁴⁾. ولهذه الوسائل أثر كبير ((فهي تتسج الخيوط التي يتوسل بها الفكر في تنظيم عناصر النصّ عند الباحث مركّباً، وعند المستقبل مفككاً))⁽⁵⁾. ولمتابعة حركة الرّبط في الخطبة نعرض الجدول الآتي:

حرف العطف	عدد مرات الظهور في عموم الخطبة
الواو	100
الفاء	5
بل	2
أو	1

(1) لسانيات النصّ نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري، د أحمد مداس، جدارا للكتاب، عمان، عالم الكتب الحديث، إربد - الأردن، 2007م: 235.

(2) ينظر: نسيج النص: 37.

(3) ينظر: النص والخطاب، قراءة في علوم القرآن، د، محمد عبد الباسط عبد، تقديم. د، صلاح رزق، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2009م: 196.

(4) ينظر: علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق 1/258.

(5) نسيج النص: 67.

ويمكن أن نستخلص من الجدول السابق وبعد احصاء أدوات الرّبط جملة أمور منها:

- 1- كان لأداة الرّبط (الواو) حضور كبير، وأثر بارز في عملية الرّبط بين الجمل، إذ فاق حضورها عدد جميع أدوات الرّبط في جميع الخطبة، إذ وردت في (100) موضع من هذه الخطبة أي بنسبة 59 و92% رابطة بين جملتين، أو أكثر، في حين وردت (الفاء) في (5) مواضع أي بنسبة 62.4%، أمّا أداة الرّبط (بل)، فقد وردت في موضعين فقط أي بنسبة 85 و1%، وأداة الرّبط (أو) في موضع واحد فقط أي بنسبة 92 و0% في عموم نصوص الخطبة الثانية (نداء الجمعة)، ومن هذه الأرقام نرصد ارتفاع نسبة استخدام (الواو) بوصفها أداة أساسية من أدوات تحقيق الاتساق.
- 2- ومن المواضيع التي وردت فيها الواو ما نجده في قول المنشئ في الخطبة: ((إنّ العراق وشعب العراق يواجه تحدياً كبيراً وخطراً عظيماً وإنّ الإرهابيين لا يستهدفون السيطرة على بعض المحافظات كنينوى وصلاح الدين فقط، بل صرّحوا بأنهم يستهدفون جميع المحافظات ولاسيماً بغداد، وكريلاء المقدسة، والنجف الأشرف، فهم يستهدفون كلّ العراقيين، وفي جميع مناطقهم، ومن هنا فإنّ مسؤولية النّصدي لهم ومقاتلتهم هي مسؤولية الجميع ولا تختص بطائفة دون أخرى أو طرف دون آخر)).

المنتبع للمتتاليات السابقة يجد أنّ هذه الجمل قد ارتبط فيها السّابق باللاحق من خلال حرف العطف الواو. ((فالرّبط بين حدثين يكون أولاً بالشكل ثمّ ينعكس هذا الرّبط الشكلي على محتواه الدلالي والعطف بوصفه رابطة شكلية من روابط النّص المختلفة يساهم في التّحام أجزاء الكلام المبعثرة، ويعطي لها تماسكاً شكلياً يؤدي إلى تماسكها دلاليّاً))⁽¹⁾. وهكذا تتّضح أهميّة العطف بالواو في تحقيق ما يصبو إليه المنشئ من تماسك سطح النّص.

- 3- ساهمت أداة الرّبط (الفاء) في الخطبة وكان لها أثر في تحقيق الاتساق النّصيّ فيها وقد أشارت إلى تعاقب الأحداث من دون مهلة بينها ويظهر ذلك في قول الخطيب: ((إنّ العراق وشعب العراق يواجه تحدياً كبيراً وخطراً عظيماً وإنّ الإرهابيين لا يستهدفون السيطرة على بعض المحافظات كنينوى وصلاح الدين فقط، بل صرّحوا بأنهم يستهدفون جميع المحافظات، ولاسيماً بغداد، وكريلاء المقدسة، والنجف الأشرف فهم يستهدفون كلّ العراقيين، وفي جميع مناطقهم.

فالفاء قد ربطت بين:

- أ- وإنّ الإرهابيين لا يستهدفون السيطرة على بعض المحافظات كنينوى وصلاح الدين فقط، بل صرّحوا بأنهم يستهدفون جميع المحافظات، ولاسيماً بغداد، وكريلاء المقدسة، والنجف الأشرف.
- ب- فهم يستهدفون كلّ العراقيين وفي جميع مناطقهم.

من الملاحظ أنّ خطبة نداء الجمعة تنوّعت فيها وسائل الرّبط فشملت (الواو - والفاء - بل - أو)، وبدون هذا الرّبط يحدث مايسمى بخلل في الدّلالة يصيب النّص، أو التركيب، ويقود إلى عدم الفهم بناءً على عدم ترابط أجزاء النّص وتماسكه نتيجة لافتقاده إلى تلك الأدوات.

- 4- كان لأداة الرّبط (أو) أثر بارز في وظيفة الرّبط بين الجمل، ومن ثمّ أثر متميّز في تحقيق الاتساق النّصي، وجاء ذلك في قول الخطيب: ((ومن هنا فإنّ مسؤولية النّصدي لهم ومقاتلتهم هي مسؤولية الجميع، ولا تختص بطائفة دون أخرى، أو طرف دون آخر)). فأداة الرّبط (أو) ((التي تعطي معنى البديل alternative وعادة ما تستخدم مع السؤال والطلب، والوعد والخبر))⁽²⁾. حيث يتمّ الرّبط بين الجمل عبر إضافة معنى جديد إذ تضيف كلّ جملة لاحقة إلى سابقتها عنصراً إخبارياً جديداً عبر التّخيير بإضافة أحد المعنيين من خلال أداة الرّبط (أو) فيسهم التّراكم الدلاليّ في بناء معنى النّص⁽³⁾. فالمنشئ أراد باستعماله أداة الرّبط (أو) إضافة معنًى جديد هو أنّ مسؤولية النّصدي للإرهابيين الغزاة، والدّفاع عن العراق ن

(1) من أنواع التماسك النّصي، ا.م. مراد حميد عبد الله. مجلة جامعة ذي قار، المجلد، الخامس حزيران، 2010 م: 59.

(2) علم لغة النّص. النظرية والتطبيق: 111 نقلا عن cohesion in English p.246.

(3) ينظر: م. 162.

ومقدساته، وأرضه، وعرضه وشعبه ليس مختصاً بطائفة معينة، أو طرف معين، فالربط الموجود في هذا النص بأداة الربط (أو) جعلَ عدم التخصيص واضحاً في هذا التركيب فبرز بذلك العطف بوصفه وسيلة مهمة في تحقيق الترابط النصي داخل هذه الخطبة مما يظهر لنا قدرة المنشيء على جعل النص متماسكاً فيما بينه.

5- ومن أدوات الربط الواردة في نصوص المقامات (بل) جاء ذلك في قول الخطيب: ((وإنَّ الارهابيين لا يستهدفون السيطرة على بعض المحافظات كنينوى وصلاح الدين فقط بل صرَّحوا بأنَّهم يستهدفون جميع المحافظات، ولاسيما بغداد، وكربلاء المقدسة، والنجف الأشرف، فهم يستهدفون كلَّ العراقيين، وفي جميع مناطقهم، ولايجوز للمواطنين في مثل هذه الظروف أن يدبَّ الخوف والإحباط في نفس أيِّ واحدٍ منهم، بل لابدَّ أن يكون ذلك حافزاً لنا لمزيد من العطاء في سبيل حفظ بلدنا ومقدساتنا))، فقد ((ربطت أداة الربط (بل) قوله: ((وإنَّ الارهابيين لا يستهدفون السيطرة على بعض المحافظات كنينوى وصلاح الدين فقط)) بقوله: ((صرَّحوا بأنَّهم يستهدفون جميع المحافظات ولاسيما بغداد وكربلاء المقدسة والنجف الأشرف))، وربطت قوله: ((ولايجوز للمواطنين في مثل هذه الظروف أن يدبَّ الخوف والإحباط في نفس أيِّ واحدٍ منهم)) بقوله: ((لابدَّ أن يكون ذلك حافزاً لنا لمزيد من العطاء في سبيل حفظ بلدنا ومقدساتنا)).

فعملت هذه الأداة (بل) على الربط بين الجملتين مع توضيح نوع العلاقة بينهما فوظيفة أداة الربط (بل): الإضراب والانتقال من غرض إلى آخر، ووضحت أداة الربط بوظيفتها النحوية التي تؤديها نوع العلاقة القائمة بين الجملتين، وهي علاقة انتقال، واضطراب من موقف إلى آخر.

بعد هذا العرض لأدوات الربط يتضح بشكلٍ جليٍّ ما لهذه الأدوات من أثر في ربط وحدات النص وأجزائه بعضها ببعض، مؤسداً علاقاتٍ ممتدة أفقياً على سطح النص،

لتؤدي هذه الأدوات في حالة استعمالها إلى حذف مفرداتٍ وتراكيبٍ جمليَّة كثيرة كانت بالطبع ستدفع إلى الحشو الزائد، لذا كلما ازدادت أدوات العطف تكشَّفت التماسك بين جزئيات الخطبة لتخرج نصاً مُنمَّحاً مُحكماً متماسكاً⁽¹⁾.

ثانياً: وسائل الانسجام دراسة تطبيقية في نصوص (الخطبة الثانية) نداء الجمعة

وهنا سنقف من أجل بحث أثر مجموع العلاقات الدلالية على وحدة النص وتماسكه ونبحث عن أثر وحدة موضوع النص، وأثر التغريض في تماسك نصوص الخطبة.

1- العلاقات الدلالية:

إنَّ العلاقات التي تجمع أطراف النص أو تربط بين متوالياته، أو بعضها هي علاقات دلالية لا يخلو أي نص يعتمد الربط المتماسك بين أجزائه، وهذه العلاقات قد تتوافر في نص وقد يغيب بعضها في نص آخر ومن هذه العلاقات: -الإجمال والتفصيل: إذ يذكر المعنى مجملًا في لفظ، أو عدة ألفاظ، ثم يليه تفصيل وإسهاب للمجمل، إذ يعتمد المتكلم على إعادة المعنى مفصلاً لبيان الأجزاء أو العناصر الدلالية التي يحويها المجمل، وهذا ما نجده في قول الخطيب في خطبة (نداء الجمعة): ((أيها الأخوة والأخوات إنَّ الأوضاع التي يمرُّ بها العراق ومواطنوه خطيرة جداً ولا بدَّ أن يكون لدينا وعيٌ بعمق المسؤولية الملقاة على عاتقنا)).

فالألفاظ (الأوضاع التي يمرُّ بها العراق ومواطنوه، وقوله: لابدَّ أن يكون لدينا وعيٌ بعمق المسؤولية) أشبه بالمصطلحات التي أعقبها مفهومها لتوضيح تلك المصطلحات فكانت هي الجملة وما بعدها تفصيلاً لها.

يُجمل الخطيب لفظ ((الأوضاع، والمسؤولية الملقاة على عاتق المرجعية الدينية الحكيمة؛ لكونها روح المجتمع بل حياته الحقيقية) في هذه الخطبة على وفق الآتي⁽²⁾:

(1) ينظر: علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق 1/ 248.

(2) لا بدَّ من التنويه للقارئ الكريم من أنَّ الفقرات الستة قد ذكرت في موضوع الإحالة في وسائل الاتساق في الصفحات السابقة؛ لذلك فضل البحث عدم تكرارها وتمَّ عرض الفقرة الأولى فقط.

الأول: إنَّ العراق وشعبه يواجه تحدياً كبيراً وخطراً عظيماً، وإنَّ الارهابيين لا يستهدفون السيطرة على بعض المحافظات كنيوى وصلاح الدين فقط، بل صرَّحوا بأنَّهم يستهدفون جميع المحافظات ولاسيما بغداد، وكربلاء المقدَّسة، والنجف الأشرف، فهم يستهدفون كلَّ العراقيين وفي جميع مناطقهم، ومن هنا فإنَّ مسؤولية النَّصدي لهم ومقاتلتهم هي مسؤولية الجميع ولا تختص بطائفة دون أخرى أو طرف دون آخر)).

وبالنَّظر إلى الكلام السَّابق نلحظ بأنَّه يشي بوجود علاقات الانسجام بين فقرات النَّص التي تؤدي إلى تحقيق التماسك النَّصِّي ((وتحقِّق المرجعية الخلفية بتكرار الدلالة والألفاظ))⁽¹⁾. وكذلك نلحظ أمراً مهماً وهو أنَّ هذه العلاقات الرابطة لم تربط قضيتين في الوحدة النَّصية فحسب بل تعدَّى ذلك إلى ربط الوحدات النَّصية الكبرى في النَّص الواحد بالأخرى مُحققاً للنَّص تماسكاً دلاليّاً قائماً على إدراك هذه العلاقات⁽²⁾، التي اشتملت على شرح الأمور الستة وتفصيلها، ويمثل الإجمال المحال إليه والتفصيل المحيل والمرجعية بالتكرار الشكلي الدلالي، فقد أجمل المنشئ الدوافع التي تثيرها هجمات هؤلاء الإرهابيين المعتدين وما يرمون إليه من قتل وتهجير وسفك دماء المسلمين تحت عنوان التوحيد والجهاد التي يحملها فكرهم التكفيري المريض. إذن نجد بأنَّ العلاقة الدلالية (الإجمال والتفصيل) تشغل حيزاً كبيراً من النَّص خطبة (نداء الجمعة) التي دوت في كلَّ أرجاء المعمورة، والتي غيرت مسارات التاريخ وما كان يخطط له أعداء العراق، والأمة الإسلامية.

إنَّ انكفاء الكاتب على علاقة الإجمال والتفصيل في نصوص الخطبة؛ جاء لأنها تسمح بالامتداد النَّصِّي من خلال تتاسل الموضوعات المختلفة بمركز واحد هو الطَّرف المجمل، وقد انضحت الدوافع التي من أجلها أنشئت هذه الخطبة وهي رسالة تحوي تضمينات للدفاع الكفائي عن أرضنا وأعراضنا ومقدساتنا وشروط هذا الدفاع الكفائي بكلَّ تفصيلاته الدقيقة، إذ نجد أنَّ العلاقة الدلالية (الإجمال والتفصيل) تشغل حيزاً كبيراً من النَّص (الخطبة) لدى المنشئ، وتتأكَّد وظيفتها عبر تلاحم العناصر المتباعدة للنَّص وضمان ارتباط بعضها ببعض، وجاء ذلك عن طريق استمرار دلالة مُعينة في الأجزاء اللاحقة منه⁽³⁾. ما نتلمسه في هذه الخطبة أنَّ النَّص جاء مُنسجماً مع الحالة النفسية التي كان يعيشها المنشئ وهي الظرف العصيب الذي نتج عبر احتلال هذه الجماعات التكفيرية الهمجية لبلدنا العزيز العراق وتصريحهم بأنَّهم سيمتدون إلى سائر محافظات العراق، وأنَّهم سوف يهدمون مرآق أمتنا الأطهار، وذلك باحتلالهم المدن المقدَّسة - لاسمح الله جلَّ علاه بذلك - فنرى الباث في هذه الخطبة قد فصلَّ مطامع الإرهابيين ومنهجهم.

2- موضوع الخطاب:

يقصدُ بموضوع النَّص ((الفكرة الأساسية، أو الرئيسية في النَّص، التي تتضمن معلومة المحتوى المهمة المُحددة للبناء في كامل النَّص بشكلٍ مجرَّد))⁽⁴⁾.

إذن لكلِّ نصٍّ موضوع رئيس أراد الباث إيصاله، ويعتمدُ على فكرة أساسية، والهمُّ الأساس الذي يراودُ كلَّ مرسلٍ هو كيفية بناء جزئيات النَّص رابطاً بعضها ببعض بروابط شكلية ودلالية تاركا النُّعْرَف إلى النَّص مهمة المتلقي، وعلى المتلقي جمع النَّصوص، ومعرفة الثيمة المركزية التي تناولها الكاتب، وموضوع الخطاب هو ما يدور في الخطاب، أو ما يقوله، أو ما يقدِّمه للقارئ فما يتذكره القارئ في النَّص بعد قراءته من عناصر وأفكار هي ما تمثل موضوع الخطاب⁽⁵⁾.

(1) علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق 2/ 182.

(2) الترابط النَّصِّي بين الشعر والنثر، د، زاهر بن مرهون بن خصيف الداودي، دار جرير، عمان، ط1، 1431 هـ - 2010م: 201.

(3) م.ن: 145.

(4) مدخل إلى علم اللغة النَّصِّي: 50.

(5) ينظر: علم لغة النَّص النظرية والتطبيق: 191.

ويرى (براون ويول) أنَّ موضوع الخطاب يلعب أدواراً مهمة؛ وذلك بوصفه مُرتكزاً لدمج الأفكار التي ينقلها الخطاب، فيسهم في تنظيمها. ولأنَّه يعدُّ مؤشراً يشير إلى معرفة العالم المتصل بالموضوع عند القارئ أو السامع⁽¹⁾. وخطبة نداء الجمعة هو ما تحدّث به ممثل المرجعية الشريفة الشيخ عبد المهدي الكربلائي - أطال الله عمره - وقد جعله في ست فقرات فالخطبة أنموذجٌ نثريٌّ فنيٌّ معروف جعلها المنشئ عبارة عن رسالة موجهة إلى كلّ أفراد الشعب العراقي بلا استثناء ضمّنها الدعوة إلى الدّفاع الكفائي، وبين من فيها شروط هذا الدّفاع، وعلى من يجب، ومن المقصود بهذا الدّفاع. بدأها المتكلّم بمقدمة عامة بيّن فيها الأخطار المحدّقة بهم بسبب احتلال الإرهابيين لمناطق من العراق، وترويع وقتل وتهجير أهلها، وعن الدّفاع عن العراق، وشعب العراق، ومقّسات العراق، وقد حاول المنشئ عبر هذا اللون النثري أن يُعبّر عن رؤيته الدّينية ونظريته الحكيمة لما سيشيّد البلد من مأسٍ عند احتلال الإرهابيين لبلدنا - لاسمح الله بذلك - هذه النظرة المصحوبة بالتجربة العقلية في المجتمع.

إنّ ما يتّبع به الباحث من دراية في العلوم اللّغوية كافة يدعو القارئ الذي يقرأ نصّوصه إلى التّمعّن والرّاسة لتأويل تلك النّصوص، وقد بدت وسائل الاتّساق النّحويّ بادية للعيان في أغلب الأحيان، وكذلك الانسجام الذي يتطلّب من القارئ صرف الاهتمام من جهة العلاقات الدّلالية الخفية⁽²⁾.

لا يتطلّب البحث عن الانسجام في خطبة (نداء الجمعة) عناءً كبيراً، إذ استطاع عنوانها الرئيس البوح بالكثير من مكنونات الدّلالة أو العبرة في هذا النّص - بحسب إشارة فان دايك - فهذا العنوان اختزل موضوع الخطبة، وكان بمثابة بُنية صغرى تتنظّم مع البنى الصغرى الأخرى داخل نسيج الخطبة؛ لتؤلف في مجموعها البنية الكبرى لموضوع الخطبة (التيمة)، فالخطبة يكمل بعضها البعض، ونجد أنّ ما جاء به المنشئ في هذه الخطبة التي تعدّ من أهم الخطب من حيث أهميّة الموضوع المطروق التي جعلها المنشئ مستحوذة على معظم الصّور والأحداث، والعبر والوعظ، إذ يبدأ الخطيب بتبنيه جمهوره إلى المخاطر المحدّقة بالعراق، وأهله ومقّساته، وهي أقرب إلى المشاهد البصريّة منها إلى الوصف بكلمات ممّا أعطى النّصّ صفة الانسجام، واستطاع محلّ متتالياته بما يملكه من خزين معرفي أن يجمع هذه البنى ليصل إلى عالم النّصّ، ويحيط بأسراره، وهذه الإحاطة تكون متفاوتة من شخص إلى آخر، ومن بيئة إلى أخرى ((فإنّ ما قد نستطيع ربطه نحن بوصفنا أقرب إلى بيئة المنشئ قد لا يتيسّر لآخرين في بيئات أخرى بعيدة ومختلفة عن تلك التي يتحدّث عنها المنشئ، وهذا النّفاوت هو ما يجعل الاتّصال ممكناً، ومن ثمّ يكسب النّصّ خاصية الانسجام))⁽³⁾.

3- التّغريض:

يعدّ التّغريض مركز الجذب الذي يدّعم أسسه الخطاب، وترتبط به سائر أجزاء النّصّ، ولكي ندرك موضوع الخطاب يجب أن نبحث في نصّ الخطبة عن العناصر المغرضة لكون التّغريض كما يعرفه ((براون)) و((يول)): ((بأنّه نقطة بداية قول ما))⁽⁴⁾، وتكون هذه البداية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً مع موضوع الخطاب، ومع عنوان النّصّ⁽⁵⁾، لأنّ عنوان النّصّ يقدّم وظيفة إدراكية هامة تهیئ المتلقي لبناء تفسير للنّصّ ومن هذا المنطلق يعدّ العنوان جزءاً من البنية الكبرى⁽⁶⁾. إنّ عنوان النّصّ يساعد على تنشيط ذاكرة القارئ وتحفيزها عبر منح القارئ فرصة يتذكّر بها موضوع النّصّ⁽⁷⁾. ويمكن أن ندرس دلالات عناوانات النّصّ للكشف عن العلاقات التي تربطها بالمضامين التي تعالجها الموضوعات المدروسة. يتصدّر نصّ الخطبة عنوان رئيسي

(1) ينظر: تحليل الخطاب، ج.ب. براون، ج. يول، ترجمة وتعليق: محمد لطفي الزليطي د، منير التريكي، جامعة الملك سعود، السعودية، ط1، 1418هـ - 1998م: 125.

(2) لسانيات النص النظرية والتطبيق: 153.

(3) دراسة لسانية للعلاقات النصية في مطولات السيّاب: 174.

(4) تحليل الخطاب: 161.

(5) ينظر: لسانيات النص. مدخل إلى انسجام الخطاب: 293.

(6) ينظر: علم النص مدخل متداخل الاختصاصات: 88.

(7) لسانيات النص النظرية والتطبيق: 157.

هو ((خطبة نداء الجمعة))، ويشير العنوان إلى وجود نداء في موضوع يستحق هذا هو ليس كسائر الموضوعات التي تطرق لها الخطب وتوقف عندها فالموضوع هنا غاية في الأهمية والخطورة هو مصير بلد مهدد من كيان همجي دموي لا يعرف إلا القتل والدمار، والمتأمل لعنوان الخطبة يجدها مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالمضامين التي عرضت لها، وعند النظر إلى موضوعات نصوص الخطبة نجدها تحمل خصوصية لا نقف عليها عند قراءة خطب الجمعة الأخرى أو غيرها من الخطب بل نرى الأمر يتخطى الخصوصية إلى الاختلاف، ولعل هذا اللبس الحاصل للمتلقي يأتي من العتبة النصية التي أسس بها الخطيب منجزه حين أسماه ((نداء الجمعة)).

ونجد أن التعريض في نماذج الخطبة قد تم من خلال:

- الإحالة المستمرة إلى المنشئ مرةً والمتلقي مرةً أخرى بالضمائر المتصلة البارزة أو المنفصلة بحيث لا توجد جملة في مقاطع الخطبة تخلو منها.

إن أهم مايلفت انتباه المتلقي في طرائق التعريض هو الحضور القوي لللفت للنظر للخطيب والذي نجده حافظ على الثيمة المركزية التي أراد إيصالها ((مما يمنح للنص إمكان الانفتاح على عوالم متعددة مترابطة، أي النمو في اتجاهات مختلفة من دون أن ينفلت من القصد الأصلي))¹. ذلك أن كل مقاطع نصوص الخطبة تتصافر وتتعاون فيما بينها من أجل أن تصب في رافد كبير واحد ((هو نفس الهدف: إعطاء صورة متعددة الأبعاد عن ذات واحدة))⁽²⁾. إن منشئ هذه الخطبة موجود في عالمنا الفعلي مما يجعل الإحالة إليه ممكنة والنص هو الذي يبني هذه الشخصية فقرة فقرة مستخدماً أساليب ربط شكلية ودلالية متعددة.

من هذا المنظور يمكن عد النص تأسيساً لبطاقة هوية مفصلة لا تحيل إلى ذات خارجية، وإنما إلى ذات موجودة في النص تنماهى مع خطيب يوجد داخل النص وحين نبحث في مقصد الرسالة التي يبلغنا النص إياها نعقد صلات مفهومة ومنطقية بين ذات النص والذات المنشئة للنص⁽³⁾.

واستحضاراً لما سبق، فالتعريض أداة تربط بين العنوان وموضوع الخطاب من جهة، ومن جهة تجعل الخطاب متماسكاً عمودياً، والعنوان معبراً عن الموضوع؛ لأن العنوان هو أول ما يدهم المتلقي، وهو عمل في الغالب عقلي يتولد من النص، فالعنوان يرتبط دلاليّاً بالنص وإليه يتجه تأويل الخطاب⁽⁴⁾.

مما تقدم يتبين للبحث أمر مهم وهو أن معياري الاتساق والانسجام يعدان من أهم المعايير النصية التي عني بها علماء النص، ولا يمكننا أبداً الاستغناء عن أحدهما دون الآخر للحكم على تماسك النص، أو تفككه، بل صار من اللازم عدم فصلهما إلا أن البحث تطالب ذلك.

الخاتمة:

أولاً: نتائج المستوى التطبيقي في النص:

1- نتائج الاتساق النحوي:

أ- الإحالة: انتهى البحث إلى أن الإحالة أخذت في نصوص الخطبة الهيكل التدريجي، إذ أشاعت الاتساق بين فقرات النص، فحققت الاتساق الجزئي، والكلي في النصوص.

كان للضمائر الأثر الأبرز في اتساق النصوص نحويّاً.

(1) لسانيات النص. مدخل إلى انسجام الخطاب: 294.

(2) م. ن: 294.

(3) لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب: 294 - 295.

(4) دور الترابط في اتساق وانسجام الحديث القدسي: 59.

جاءت الإحالة في النّصّ بنوعين شملت الإحالة الخارجية والإحالة الداخلية مع تعاضد الإحالة الداخلية والتي ساهمت بشكل كبير في اتساق النّصّ.

أغلب الإحالات تحيل على أكثر من مرجع هي (الخطيب) أو (المتلقي) و(أبناء القوات الأمنية)، (الإرهاب).

ب - الحذف: يرى البحث أنّ الحذف حقّق الاتساق النحويّ فأدّت القرينة اللفظيّة الأثر البارز في أداء الحذف للاتساق، إذ كانت هي الدّالة على المحذوف، وبعدها مهّدت للإحالة بين المذكور والمحذوف.

وكذلك تجلّى أثر الحذف في الاتساق من حذف الاسم، وشبه الجملة، والجملة، وأكثر من جملة داخل الخطبة. وجد البحث غلبت القرينة السابقة على المحذوف.

ج- الرّبط: يرى البحث أنّ الباحث اعتمد على أدوات الرّبط اعتماداً أساسياً في جعل النّصّ متسقاً اتساقاً كبيراً.

سجلت أداة الرّبط (الواو) أكثر أدوات الرّبط حضوراً، وبعدها جاءت الفاء وكان لهما أثراً كبيراً في تحقيق الاتساق النحوي.

وجد البحث أنّ الباحث اتّجه إلى زيادة أدوات العطف، التي كشفت التماسك بين جزئيات الخطبة؛ لتخرج نصّاً مُتمّكاً مُحكماً مُتماسكاً.

2- نتائج الانسجام:

تجلّى في ضوء العرض لعلاقات الحبكة في بعض العلاقات منها:

- الإجمال والتفصيل:
- موضوع الخطاب:
- وقد استغلّ الخطيب هذه العلاقات في مساعدة القارئ على فهم الموضوع وشدّ انتباهه.
- اعتنى الخطيب ببعض الجمل المحورية التي افتتح ببعضها خطبته، أو ضمّنها عالم النّصّ.
- اعتنى الخطيب بربط عنوان النّصّ بمحتوى النّصوص، وهذا ما اصطُح عليه حديثاً بالتغريض.

مصادر ومراجع البحث:

- 1- أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية. تأسيس نحو النص. محمد الشاوش. المؤسسة العربية للتوزيع. تونس. ط1. 2001م.
- 2- أنظمة الرّبط في العربيّة. د. حسام البهنساوي. مكتبة زهراء الشرق. ط1. 2003م.
- 3- تحليل الخطاب. ج.ب. براون، ج. يول. ترجمة وتعليق. محمد لطفي الزليطي. د. منير التريكي. جامعة الملك سعود. السعودية. ط1. 1998م.
- 4- التّرايط النّصّي بين الشعر والنثر. د. زاهر بن مرهون بن خصيف الداودي. دار جرير. ط1. 2010م.
- 5- الخصائص: أبو الفتح عثمان ابن جني، تحقيق: محمد علي النجار، قنم الطبعة: د. عبد الحكيم راضي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط5، 2010م.
- 6- دلائل الاعجاز. الامام أبو بكر عبد القاهر بن محمد بن عبد الرحمن الجرجاني. تح. د. عبد الحميد الهنداوي. دار الكتب العلمية. بيروت. ط1. 2001م.
- 7- دراسات لغوية تطبيقية في العلاقة بين البنية والدلالة. د. سعيد بحيري. مكتبة زهراء الشرق. القاهرة. ط1. 1999م.
- 8- ظاهرة الحذف في الدرس اللغوي. طاهر سلمان حمودة. الدار الجامعية. د. ط. 1982م.
- 9- علم اللغة النصي. بين النظرية والتطبيق. د. صبحي ابراهيم الفقي. دار قباء للطباعة. القاهرة. ط1. 2000م.
- 10- علم لغة النص النظرية والتطبيق. د. عزة شبل. مكتبة الآداب. القاهرة. ط2. 2009م.

- 11- علم اللغة، مدخل متداخل الاختصاصات. تون أ. فان دايك. تر وتعليق. د. سعيدحسن بحيري. دار القاهرة للكتاب. القاهرة. ط1. 2001م.
 - 12- لسانيات النص مدخل الى انسجام الخطاب. محمد خطابي. المركز الثقافي العربي. الدار البيضاء. المغرب بيروت. ط2. 2006م.
 - 13- لسانيات النص نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري. أحمد مداس. جدرا للكتاب. عمان. عالم الكتب الحديث. إربد. ط1. 2007م.
 - 14- لسانيات النص. النظرية والتطبيق. ليندة قياس. تقديم. عبد الوهاب البياتي و خليل الكسواني. مكتبة الآداب. ط1. 2009م.
 - 15- مدخل الى علم اللغة النصي. فولفانج من وديتر فيهفجير. تر. د. فالح بن شبيب العجمي. جامعة الماك سعود. السعودية. 1999م. ب. ط.
 - 16- معجم مقاييس اللغة. لأبي الحسن أحمد بن فارس بن زكريا (ت 390هـ). تح وضبط. عبد السلام محمد هارون. دار الفكر. ب. ط. 1979م.
 - 17- نحو النص. اتجاه جديد في الدرس النحوي. د. أحمد عفيفي. مكتبة زهراء الشرق. ط1. 2001م.
 - 18- نحو النص اطار نظري ودراسات تطبيقية. د. عثمان أبو زيد. عالم الكتب الحديث. أربد. ط1. 2010م.
 - 19- نحو النص بين الأصالة والحداثة. د. أحمد محمد عبد الراضي. مكتبة الثقافة الدينية. القاهرة. ط1. 2008م.
 - 20- نسيج النص بحث فيما يكون به الملفوظ نصاً. الأزهر الزناد. المركز الثقافي العربي. بيروت. ط1. 1993م.
 - 21- النص والخطاب والاجراء. روبرت دي بوجراند. تر. تمام حسان. عالم الكتب. القاهرة. ط2. 2007م.
 - 22- النص والخطاب. قراءة في علوم القرآن. د. محمد عبد الباسط عبد. تقديم. د. صلاح رزق. مكتبة الآداب. القاهرة.
- البحوث والدراسات:**
- 1- الإحالة النصية وأثرها في تحقيق تماسك النص القرآني. أ. عبد الحميد بو ترعة. مجلة الأثر. عدد خاص: أشغال الملتقى الوطني الأول حول اللسانيات والرواية. 2012م. 94.
 - 2- من أنواع التماسك النصي. ا.م. مراد حميد عبد الله. مجلة جامعة ذي قار. المجلد. الخامس. حزيران. 2010م.
- الرسائل الجامعية والأطاريح:**
- 1- دراسة لسانية للعلاقات النصية في مطولات السياب. جبار سويس الذهبى. اطروحة دكتوراه. الجامعة المستنصرية. كلية الاداب. 2009م.
 - 2- دور الترابط في اتساق وانسجام الحديث القدسي. رسالة ماجستير. محمد عرباوي. جامعة الحاج لخضر باتنة. كلية الآداب. 2011م.
 - 3- سورة البقرة. دراسة في ضوء علم لغة النص. رسالة ماجستير. خالد سعد جبر. كلية التربية. جامعة بغداد. 2012م.

الثقة الانفعالية لدى طلبة الجامعة

أ.م.د. علي صغر جابر

الباحثة. رؤى مديح صدام

The Emotional Confidence of the University Students

Asst. Prof. Ph.D. Ali Siger Jabir

Researcher Rua'a Madeeh Sadam

Abstract

The present study aims at assessing The Emotional Confidence of the university students and the differences in Emotional Confidence levels of the university students according the variables: gender, specializations, and stage (second, fourth).

يهدف البحث الحالي التعرف على:

- 1- مستوى الثقة الانفعالية لدى طلبة الجامعة.
 - 2- الفروق في مستوى الثقة الانفعالية لدى طلبة الجامعة على وفق متغيرات: النوع الاجتماعي (ذكور-إناث)، والتخصص (علمي-إنساني)، والصف (الثاني-الرابع).
- ولتحقيق اهداف البحث قام الباحثان ببناء مقياس الثقة الانفعالية لدى طلبة الجامعة اعتماداً على نظرية الثقة الانفعالية (جيل لندينفيلد، Lindenfield)، والذي تكون من أربعة مجالات متمثلة في: (ترويض الطبع- تهدئة الحساسية الانفعالية- تسخير العادات- ديمومة الثقة الانفعالية)، والمكون من (42) فقرة بصيغته النهائية بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، إذ تم استخراج الصدق بطريقتين هما صدق المحتوى، وصدق البناء، أما الثبات فقد تم الاستدلال عليه بطريقتين: طريقة اختبار- إعادة الاختبار، ومعادلة ألفا كرونباخ. واقتصر البحث على عينة بلغت (500) طالب وطالبة من طلبة الصفوف الثانية والرابعة من كليات جامعة القادسية للعام الدراسي 2015-2016 وللدراسة الصباحية. وقد تحقق الباحثان من صدق وثبات مقياسي البحث وتحليل فقراتهما إحصائياً على عينة بلغت (300) طالب وطالبة من طلبة جامعة القادسية، تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية، وبأسلوب التوزيع المتناسب، وبعد استكمال بناء أداتي البحث تم التطبيق على عينة البحث النهائية، وقد تمت الاستعانة بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) في معالجة البيانات، وتوصل البحث إلى النتائج الآتية:

- 1- ان طلبة الجامعة لديهم ثقة انفعالية جيدة.
 - 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الثقة الانفعالية لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيرات: النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)- التخصص الدراسي (علمي، إنساني)، الصفوف الدراسية (الثانية، الرابعة)، وعند مستوى دلالة (0,05).
- وقد خلص البحث الحالي إلى مجموعة من التوصيات من أهمها توجيه المرشدين التربويين الى ضرورة العمل على إعداد برامج تتناول الثقة الانفعالية وتوظيفها بالشكل الصحيح لتؤدي إلى نتائج ايجابية تتعلق بالصحة النفسية وتعزيز المستوى العلمي للطلاب.
- مشكلة البحث:** تعد المرحلة الجامعية والتي تقابل مرحلة نمائية، هي من أهم المراحل التي يعيشها الفرد، يتحدد مصيره الأكاديمي والمهني ويتزامن هذا مع تغيرات نفسية واجتماعية وعاطفية سريعة وواضحة المعالم. وفي ظل ما يعانيه مجتمعنا بالتحديد من ضغوط متنوعة سواء كانت على المستوى الاقتصادي أو الثقافي أو الاجتماعي، فإنها مجتمعةً تؤثر بصورة أو بأخرى على أفراد المجتمع وخاصة الطلبة الجامعيين، كونهم يمثلون فئة واسعة من المجتمع، فتسبب هذه التغيرات اضطرابات انفعالية تختلف حدتها وشدها حسب خصائص كل فرد الجسمية والنفسية والاجتماعية والثقافية.

إذ تواجه الفرد معضلات وأزمات ربما تشدد ويتغلغل أثرها في بناء شخصية الفرد، وتعرقل أهدافه من خلال ما تؤول إليه من مشبطات وإحباطات تزعزع القدرات الكامنة في ذات الفرد، فتجعل قوة الإرادة والتحدي في داخل الفرد تخدم الطاقة المتقدة داخل الفرد ويغدو تحت وطأة الإحباطات والاستسلام في الحياة (سعيد، 2008: 267-268).

ومن ذلك تتجسد مشكلة البحث بالتساؤل الآتي: مامستوى الثقة الانفعالية لدى طلبة الجامعة؟

اهمية البحث: ان الاهتمام بشريحة الطلبة الجامعيين يساهم في تقدم المجتمع، فهم ثروة طبيعية و طاقة دافعة نحو التقدم الحضاري البناء، وان تقدم المجتمع ورفاهيته يعتمد على معرفة وتوظيف الجوانب الايجابية لدى افراد هذه الفئة، كي تساعدهم على تحقيق التفوق واستثمار طاقاتهم وقدراتهم. ان الوعي بالعواطف والانفعالات هو الكفاءة الانفعالية الاساسية والتي يقوم عليها الكثير من الكفاءات الشخصية مثل ضبط النفس، اذ ان المشاعر تؤدي دوراً اساسياً في تسيير الحياة ومايصاحبها من قرارات شخصية ويقدر ما تدفعنا مشاعر الحماسة والاستمتاع بما نقوم به من اعمال، وكذلك مشاعر القلق المتزن الايجابي فاننا نحقق العديد من الانجازات في حياتنا (البياتي، 2015: 6-7). وتُعد الثقة الانفعالية Emotional Confidence من اهم متطلبات تطوير الذات، اذ ان من السهل نسبياً تعلم مهارات جديدة، او معرفة كيفية تغيير جوانب محددة من السلوك. ولكن وصول الفرد الى مرحلة الشعور بالثقة بانه سيكون لديه سيطرة دائمية على المشاعر امر في غاية التعقيد، ليكون قادراً على توظيف انفعالاته في تعلم مهارات جديدة (Lindenfield, 2014: 1).

فالتفكير السليم في مسألة الانفعالات يستدعي ان نأخذ بنموذج سلوكي موحد تتدمج فيه الانفعالات بالتفكير، فبدلاً من تشجيع فكرة مقاومة الفرد لانفعالاته وحدها، او محاولة تبديل او تجنب التجربة الانفعالية، علينا دعوة الافراد الى مبدأ تعلم العيش بانسجام مع انفعالاتهم، اذ لاشك ان اهتمام الفرد بقدراته والتي من ابرزها القدرة الوجدانية، سيصل به الى تحسين ادائه (بن جامع، 2010: 1).

وترى (Lindenfield, 2014) ان الثقة الانفعالية تجعل الفرد اكثر اتساقاً في سلوكه وتفاعلاته مع الآخرين، ويمتاز بتركيز افضل وبالتالي ذاكرته تعمل بكفاءة اكثر وتكون لديه القدرة على التحول بسهولة من الدماغ الانفعالي الى الدماغ المنطقي، وهو بهذا يستطيع السيطرة على مشاعره السلبية ويمكن من تخفيف القلق والتوتر لديه، ويتحكم بانفعالاته التي تصاحب التحولات الحياتية السارة والغير السارة، وبهذا فهو يستجمع الدرجة الصحيحة من الانفعال المناسب للموقف، ليعطي قوة اضافية الى افكاره التي يرغب في ايصالها للآخرين (Lindenfield, 2014: 3).

وقد قام كل من (ساندر وبيلر Sundar & Pillai, 2013) بدراسة تحت عنوان "تطوير وتوحيد مقياس للثقة الانفعالية" وقد شملت الدراسة عينة من الطلبة بلغت (200) طالب وطالبة، من مختلف المراحل الدراسية في مدينة كانشيبيورام وتاميل نادو في الهند (Sundar & Pillai, 2013: 1).

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي الى التعرف على:

1- مستوى الثقة الانفعالية لدى طلبة الجامعة.

2- الفروق في مستوى الثقة الانفعالية لدى طلبة الجامعة على وفق متغيرات (النوع الاجتماعي والتخصص والصف).

حدود البحث: يقتصر البحث على¹ *طلبة جامعة القادسية للدراسة الصباحية للعام الدراسي 2016/2015 وللتخصصات الإنسانية والعلمية من الذكور والإناث وللصفوف الثانية والرابعة.

1 كتاب رئاسة جامعة القادسية/ كلية التربية، ذي العدد (12868) في (2015/12/9)، والذي بموجبه حصل الباحثان على أعداد طلبة جامعة القادسية وللصفوف الثانية والرابعة وللتخصصات العلمية والإنسانية وللكتليات كافة للعام الدراسي (2016/2015) من قسم التخطيط والمتابعة/ وحدة الإحصاء الجامعي في رئاسة جامعة القادسية.

تحديد مصطلح الثقة الانفعالية Emotional Confidence

عرفها:

1- (لندينفيلد، 2000، Lindenfield) في (الفرماوي وحسن، 2009): الطمأنينة التي يشعر بها الفرد داخل نفسه حينما يعرف انه يستطيع الاعتماد على قدراته في السيطرة الكاملة على انفعالاته، إذ يكون من المفيد للفرد حينئذ ان يحتفظ دائماً في ذهنه بصورة لأحد المثل العليا النموذجية والذي يعد أداة قياس جيدة ومهمة لمدى نجاح الفرد في إدارة انفعالاته وانفعالات الآخرين (الفرماوي وحسن، 2009: 84).

2- (لندينفيلد، 2014، Lindenfield): اعتقاد الفرد واعتماده بشكل كامل على قدراته في التحكم بمشاعره والسعي لتحسين الجوانب الوجدانية والسلوكية وتطويرها بما يضمن الاحتفاظ على صورة نموذجية مدركة وعدها معياراً للحكم على انفعالاته وحسن إدارتها وديمومتها (Lindenfield, 2014: xiv).

- وقد تبنى الباحثان تعريف (لندينفيلد، 2014، Lindenfield)، تعريفاً نظرياً لأنهما اعتمدا على نظرية (لندينفيلد) في الثقة الانفعالية.

- التعريف الاجرائي: هو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجابته على فقرات مقياس الثقة الانفعالية والمعتمد لأغراض البحث الحالي.

الاطار النظري:

الثقة الانفعالية Emotional Confidence

ان اصل كلمة (انفعال) جاء من الفعل اللاتيني motore اي يتحرك، في اشارة الى ان الانفعال يتضمن نزوعاً للقيام بفعل ما، وكل انفعال له دور فريد في سجل الفرد العاطفي. وان التقدم العلمي استطاع ان يعطي صورة للدماغ اكثر دقة ادت الى اكتشاف الكثير من التفاصيل حول الكيفية الفسيولوجية التي تجهز بها العاطفة الجسم بمختلف الاستجابات، لذا فان الانفعالات بالأساس هي دوافع لسلوك الفرد (جولمان، 2000: 21-22).

ان الانفعالات تفعل أكثر من حصول الفرد على الترابط مع الوالدين، إنها تساعد الفرد على اتخاذ القرار المناسب للموقف والذي يؤدي الى دعم العلاقات الأخرى، وبسبب التطور الحاصل يحتاج الأفراد الى الكثير من الخيارات المتعلقة بعواطفنا، للبقاء على قيد الحياة دون ان يفقد الفرد سيطرته على انفعالاته، فمثلاً يعتقد الفرد ان مشاعر الحب والغيرة هي وسائل وضعت لمساعدته على تحديد علاقاته والبقاء بصورة مستقرة، وان الشعور بالخجل والشعور بالذنب يساعد الفرد على البقاء مرتبطاً بأفراد دون غيرهم. ان وجود الانفعالات يُعد دافعاً للفرد لاتخاذ إجراءات تكون مفيدة للحفاظ على رفاهية الفرد واستمرارية الجنس البشري (Lindenfield, 2014: 11-12).

ان الثقة تتطلب مزيجاً من التصورات المعرفية والانفعالية، وتستند الى حد كبير على خبرة الفرد. كما يذكر (لوهمان، 1979) في نظريته الاجتماعية في الثقة Social Theory Of Trust، ان اللفة Familiarity، شرط مسبق للثقة (Elliott&Yannopoulou, 2007: 989).

ويتأثر انفعال الفرد بالمستوى التعليمي والسياس الاجتماعي واسلوبه في الاستجابة لمشاعره وافكاره، كما ان الانفعالات تُستثار بمنبهات خارجية او داخلية ذات منشأ فسيولوجي، كما انه من الممكن كبت الانفعالات واحياناً قد تبدو قوية كالفرح الغامر او غامضة مثل الحزن الدفين، وأحياناً الانفعالات تكون من موقف واقعية او قد تتكون بسبب موقف يتخيلها الفرد (العادلي، 2010: 26).

تُعد الثقة سمة، ويمكن تحديد السمة الانفعالية من خلال استجابات الفرد المتكررة في المواقف المختلفة (بو جمعة ومحمد، 2008: 198). اما ثقة الفرد بنفسه فهي سمة وجدانية تظهر على سلوك الفرد خلال تفاعله مع العوامل الاجتماعية

وهي تؤثر على نمو الفرد الاجتماعي كما تساعد على التوافق الاجتماعي (السعدي، 2014: 106). فالثقة تعني التعويل على شيئاً ما يتمتع بالكمال، أو أن تكون الثقة هي اليقين وهي أن يشعر الفرد بالصفاء اتجاه ما يفكر فيه أو يعتقده (بركات، 2014: 352).

أن الاستجابات الانفعالية تبدأ عندما تستقبل الحواس مثيراً داخلياً أو خارجياً والذي يمكن أن يؤثر على سعادة الفرد، هذا الإدراك الحسي الذي يأتي من حاسة واحدة أو أكثر، وأن ما يحدث بسبب سلسلة معقدة من التغيرات الفسيولوجية والتي تهدف إلى أن يكون رد فعل الفرد مناسباً للموقف. (Lindenfield, 2014: 12). وأن الثقة "احساس الفرد بالسيطرة على الجسد والتعامل معه والتمكن من التصرف والتعامل مع العالم المحيط به" (حسين، 2003: 386). كما أن الانفعالات تكسب الفرد قدراً من الثبات والاستقرار وتمكن الآخرين من التنبؤ بسلوكه، لأن الفرد يتجه دائماً باتجاه المثير (القوصي، 1952: 87).

وتؤكد (ليندينفيلد Lindenfield, 2000) على أهمية أن يكتشف الفرد بذاته انفعالاته وهذه الخطوة تُعد تمهيداً للتعبير عن هذه الانفعالات، ويستخدم الفرد العقل الواعي لفحص ادراكه لانفعالاته (الفرماوي وحسن، 2009: 89).
تحفيز الذات والانفعال **Self-Motivation & Emotion**: وبالإمكان تحفيز الذات لدى الأفراد من خلال ثلاث خطوات، هي:

1- التخيل: كأن يتخيل الفرد سلوك معين يقوم به بناءً على تحفيز صوته الداخلي للقيام بهذا السلوك، ثم تصور نتائج ايجابية لهذا السلوك.

2- الشعور: احساس الفرد بالرضا اتجاه ما يتخيله.

3- النزوع: أن يقول الفرد لنفسه " فالنقوم بهذا الامر " (الفرماوي وحسن، 2009: 83-84).

وأن الانفعالات الايجابية مثل الفرح والحب وغيرها من الانفعالات، ترتبط على الاكثر بعبارات يصوغها الفرد لنفسه، مثل (هذا جيد بالنسبة لي) أما الانفعالات السلبية مثل الخوف والغضب،...، فالفرد يصوغها بعبارة (هذا سيء بالنسبة لي) (سري، 2000: 170).

نظرية ليندينفيلد في الثقة الانفعالية Lindenfield Theory In Emotional Confidence

يرى علماء النفس والاطباء النفسيين انه مهما كانت هناك حقائق مؤكدة وقوانين علمية في هذا المجال، فانه لا يزال هناك صعوبة في تحديد دقيق لدور التنشئة في تشكيل استجابات الفرد الانفعالية. كما ترى (Lindenfield, 2014) أن لخبرات الحياة تأثيراً ولكن ليس كبير جداً على انفعالات الفرد، وأن هناك اربعة مجالات تلعب دوراً هاماً في تشكيل التجارب الانفعالية لدى الفرد، وهي:

1- **التنشئة تساعد على تعيين نقطة العتبة Threshold Point**: والتي تثير الانفعالات على نحو ثابت. مثلاً عدد المرات التي يحتاجها الفرد والتي لا يتتوفر فيها احتياجاته الضرورية والتي تصل به في النهاية للشعور بالملل. أن نقطة العتبة لدى كل فرد تكون جزء ثابت في بايولوجيته وجيناته، ولكن استجابة الفرد الانفعالية تتأثر بشكل كبير بمدلولات الشخصية والتي تكون محفز لارسال اشارات الى الدماغ. كما أن بعض الاحكام التي يصدرها الفرد حول الامور ان كانت سيئة او جيدة، فانها تتأثر غريزياً (الحيوانات تشعر بالخوف عندما تتعرض لهجوم جسدي)، وأن انفعالات الفرد تتحدد ايضاً حسب الخلفية الثقافية له، وما تأثير الظروف عليه، كذلك قوة الشخصية **Personal Power** لدى الفرد لها الاثر الكبير في تحديد نقطة العتبة لديه (Lindenfield, 2014: 28). ويرى (جولمان) أن أي نظرة للطبيعة الانسانية تتجاهل تأثير الانفعالات هي نظرة محدودة الافق. ووفقاً لخبرات حياة الافراد، فإن المشاعر هي المؤثر الاكثر فاعلية في توجيه افكار الفرد وسلوكياته، وأنه مهما كانت تعني قيمة معامل الذكاء (IQ) للفرد، فانها لن تحقق أي شيء اذا كُبحت العاطفة (جولمان، 2000: 18-19).

2- اسهام التنشئة في توقع نتائج الانفعال: ان توقع الفرد حول مايمكن للانفعالات ان تفعله او لا، فهي تأتي في المقام الاول مما نتعلمه من تجارب الحياة، فمثلاً عندما يطلب المدرس من الطلبة اختيار مهنة المستقبل، فان اجاباتهم تعتمد على ماتعلموه من تجارب الحياة وريطه بما هو مناسب لهم، اي يتوقع الطالب.

3- التنشئة تساعد الفرد على تشكيل نمط يُستخدم للتعبير عن الانفعال: ان الوالدين لهما تأثير كبير على تطوير شخصية الفرد، كما ان هناك الكثير من العوامل الاخرى والتي تؤثر على الفرد خلال سنوات تكوينه، والتي تؤثر بصورة او باخرى على اسلوبه الانفعالي، كما ان الدين الذي يعتنقه والعادات الثقافية التي تسود المجتمع الذي يعيش فيه الفرد لها الدور المهم في التأثير على الاسلوب الذي يعبر من خلاله الفرد عن انفعالاته. وفي بعض المجتمعات تحدث تطورات على بعض طوقسه للتعبير عن انفعالات افرادة (Lindenfield,2014: 29).

فالانفعالات تساعد على التكيف في العمل وتحفز الفرد، اي ان تأثيرها فعال على السلوك، فهي تساعد في توليد الافكار والخطط الجديدة كذلك فان التعبير الحركي The Motor Expression الذي يتكون من الانفعال له اثر قوي على اتصال الفرد مع الاخرين وبالتالي هو مؤثر في عملية التفاعل الاجتماعي (Schere,2005: 702). ويتعلم الاطفال اسلوب التعبير عن الانفعالات من خلال ملاحظة عادات الغالبية العظمى من افراد المجتمع الذي يعيشون فيه، والاهم هو دور الوالدين ونمط شخصيتهما، وان لكل مؤشر من مؤشرات السلوك يمكن ان يكون له دور لاعطاء فرصة مختلفة لممارسة السلوك الذي يعبر عن أسلوب الفرد الانفعالي، فالطلبة يعبرون عن مشاعر الخوف من الامتحانات بطريقة تختلف من طالب إلى آخر (Lindenfield,2014: 30).

وان من اسباب الاجهاد النفسي المتمثلة في حالة الاكل الانفعالي (Emotional Eating)، تتضمن حالة داخلية من ضعف الوعي الفسيولوجي وعدم قدرة الفرد في التفريق بين اشارة الجوع (Hunger Cues) والاستثارة الانفعالية Emotional Arousal)، فبعض الافراد عندما يصابون بالتوتر فانهم يلجأون الى تناول الطعام بكثرة، وهذا يستدعي استراتيجية من التنظيم الذاتي الانفعالي (2: Daubenmier,2011). والتنظيم الانفعالي Emotion Regulation عرفه (جيمس كروس Gross) بانه " العمليات التي تحدث عندما يحاول الفرد ان يؤثر في نوعية او كمية الانفعال الذي يخبره هو او يخبره الآخرون من حوله وكيفية التعبير عن تلك الانفعالات (يعقوب،2011: 454).

4- تأثير اسلوب التنشئة للاستفادة من الانفعال: ترى (Lindenfield,2014) ان احد مزايا وجود القشرة المخية الجديدة Neocortex، هو تمكن الفرد من استخدام انفعالاته كاداة لمساعدة الفرد على البقاء على قيد الحياة والنمو (الازدهار)، فمثلاً من الممكن استخدام اسلوب التهريب لتحفيز افراد تعرضوا الى خيبات امل، لتوجيه انتكاساتهم في أنشطة ايجابية جديدة والعمل على تحقيق النجاح (31: Lindenfield,2014). ان السلوك الانفعالي للفرد ناتج عن ما يدور بداخله من حوار، هذا الحوار يتولد من افكار الفرد المرتبطة بموضوع معين، اي الفرد يكون انفعالاته ويشكل سلوكه بناءً على مدركاته وتصورات الموضوع (سرى،2000: 170). ان كثير من الجوانب الانفعالية كالخوف عدم الثقة بالنفس او الاخرين وغيرها من المظاهر العصبانية، هي عادات سيئة مكتسبة من مواقف مؤلمة، فيتعلم الفرد منها ان يكون مريضاً نتيجة لخبراته المؤلمة التي يتعرض لها في البيئة التي يعيش فيها، لذا فمن الممكن للفرد كما تعلم مسبقاً ان يكون مريضاً، ان يتعلم كيف يكون صحيح الجسم وان يكتسب الفرد مهارة الاستغناء عن المعطلات الانفعالية التي تعيق قدرته على التفكير السليم وتحقيق الطمأنينة النفسية (ابراهيم،1980: 78). فالامن النفسي يولد لدى الفرد شعوراً بالنشاط والامل ويحفزه نحو النجاح من خلال زيادة الجهد المبذول لتحقيق الاهداف (الشمري،2013: 3). اما التعاطف Empathy فهو قدرة الفرد على التماثل مع اهتمامات الاخرين او الاحساس بما يشعرون به، ويُعد التعاطف من أساسيات الذكاء الاخلاقي (حسين،2003: 336).

فبعد وصف الفرد منذ الطفولة وصفاً سلبياً فإنه يقوم ببرمجة عقله الباطن بشكل خاطئ وبالتالي ينعكس هذا على ادائه السلوكي وعلى تفسيره لانفعالاته ومشاعره، لذا نجد الفرد الناجح يتسم دوماً بالمرونة (العيني، 2006: 37).
أبعاد الثقة الانفعالية: وفقاً لنظرية (ليندينفيلد في الثقة الانفعالية Lindenfield Theory In Emotional Confidence) فإنها تتضمن الأبعاد الآتية:

1- ترويض الطبع Taming The Temperament: يعرف على انه ادراك الفرد بانه يمتلك معرفة انفعالية تمكنه من مواجهة المواقف الحياتية المتنوعة بما يضمن الاستقرار الانفعالي والتحكم بإدارة المشاعر بكل ثقة: Lindenfield, 2014: (9-10).

ان اكتساب الفرد المعرفة الانفعالية الكافية حول عمل المشاعر تجعله يشعر بالحرية في ادارته لانفعالاته وباختلاف البعد الزمني والمكاني، فالفرد يشعر بالتمكن من انفعالاته وانه يحتوي لها حتى في اقصى حالاتها، وعندما يتعرض للضرر الانفعالي فإنه يتمكن من اصلاح هذا الضرر بسرعة وكفاءة (Lindenfield, 2014: 9-10).

2- تهدئة الحساسية الانفعالية Soothing Emotional Sensitivity: ويُعرف هذا البعد على انه قدرة الفرد على معرفة سلبيات وإيجابيات الاضرار الانفعالية ومواجهة الالم العاطفي بصورة فعالة (Lindenfield, 2014: 51-52).
 ان منهج تهدئة حساسية الفرد الانفعالية اتجاه الاضرار الانفعالية كالاذى، خيبة الامل والخسارة، ومنها الجروح الانفعالية القديمة، يُعد طريقة فعالة مع الصدمات الانفعالية الصغيرة والكبيرة. (Lindenfield, 2014: 51-52).

3- تسخير العادات Harnessing Habits: ويتمثل بقدرة الفرد على استعادة السيطرة على انفعالاته الحادة والمتكررة بشكل كبير، من خلال التحكم بالاستجابات الانفعالية غير المرغوبة ومن ثم السيطرة على المشاعر الانفعالية السلبية كالشعور بالذنب، الخجل، الغيرة، الحسد، الخوف، والغضب. (Lindenfield, 2014: 98-99).

ان اتخاذ الفرد سلوك يمكنه من كبح استجاباته الانفعالية الغير مرغوبة يشجعه على اتخاذ سلوك ايجابي بدلاً من الاستمرار في حالة من العجز والاستسلام لمجرى تلك الاستجابات، فالمشاعر والانفعالات ادوات مصممة لمساعدة الفرد على الاستمرارية في الحياة وان التعامل السليم مع المشاعر السلبية تسمح للفرد بالسيطرة على انفعالاته (Lindenfield, 2014: 98-99).

4- ديمومة الثقة الانفعالية Maintaining Emotional Confidence: وهو ان يكون الفرد قادراً على استخدام معرفته الانفعالية ومهاراته بحساسية أكثر وقل تصلباً في الحكم على أخطاء الآخرين الانفعالية (Lindenfield, 2014: 191).

نرى (ليندينفيلد، 2014) ان من الضروري للفرد استخدام معرفته ومهاراته لمساعدة الآخرين في بناء ثقتهم الانفعالية، وذلك بتجنب إلقاء المحاضرات او مواجهة الناس بما يعتقد حول مشاعرهم ا وان يصدر احكاماً على ما يجب ان يشعروا به او يتصرفون، لأنه يُعد السلوك الأسرع لفقدان الآخرين. ويمكن ان تتحقق ديمومة الثقة الانفعالية من خلال:

- * استخدام الفرد لمعرفته ومهارته بحساسية أكثر وقل حكماً على أخطاء الآخرين الانفعالية.
- * يشارك الفرد خبراته ومعرفته بشكل غير جارح مع الآخرين.
- * يمكن للفرد ان يقوم بتذكير نفسه من خلال استخدام أكثر الأدوات الناجحة هو وجود المثال النموذجي للفرد، وهو أكثر سبب مقنع يدفع الفرد كي يحافظ على ثقته الانفعالية بشكل ثابت.
- وأيضاً توجد الشروط الذهبية للمحافظة على ديمومة الثقة الانفعالية:
- 1- ممارسة الأساليب الرئيسية لتسخير استجابات الفرد التلقائية.
- 2- يتاح للفرد إصلاح الصدمات الانفعالية بشكل سريع وتام.

3- البحث والتمتع بالقدرات الايجابية الكامنة في كل عاطفة او انفعال يشعر به الفرد أو يشعر بها الآخرون. (Lindenfield,2014: 191-192).

منهجية البحث: استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وهو احد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة او مشكلة محددة كما هي في الواقع، وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة او المشكلة وتصنيفها وتحليلها واخضاعها للدراسة الدقيقة (ملحم،2002: 352).

إجراءات البحث: أولاً: **مجتمع البحث:** مجتمع البحث هو المجموعة الكلية او الكاملة من الافراد او الاحداث او الاشياء (النجار،2010: 104). ويقوم المنهج الوصفي على جمع المعلومات والحقائق ومن ثم دراستها واخضاعها للتحليل العلمي المتكامل العلمي للوصول إلى توصيف العلاقات بين الظواهر بصورة علمية (حبيد، د.ت.ن: 100). وقد اقتصر مجتمع البحث الحالي على طلبة جامعة القادسية، الدراسة الصباحية وللعام الدراسي (2015-2016)، وقد بلغ عددهم (8281) طالباً وطالبة من الصفوف الثانية والرابعة وللتنخصصات العلمية والانسانية. وقد وزع مجتمع البحث على (14) كلية، بواقع (4350) طالباً وطالبةً للتنخصصات العلمية و(3931) طالباً وطالبةً للتنخصصات الانسانية. وقد مثلت نسبة الذكور في المجتمع الاصلي (49%) اما نسبة الاناث فقد مثلت (51%) من المجتمع الكلي. وكما مبين في الجدول (1).

جدول (1)

توزيع مجتمع البحث حسب التخصص والصف والنوع الاجتماعي

نوع التخصص	ت	الكلية	الصف الثاني		المجموع	الصف الرابع		المجموع	المجموع الكلي
			ذكور	إناث		ذكور	إناث		
العلمية	1	الإدارة والاقتصاد	233	147	380	481	231	712	1092
	2	الطب البيطري	29	34	63	29	18	47	110
	3	التمريض	55	118	173	36	85	121	294
	4	العلوم	87	92	179	67	80	147	326
	5	الصيدلة	29	50	79	29	43	72	151
	6	الطب	50	107	157	63	71	134	291
	7	الهندسة	59	83	142	55	96	151	293
	8	علوم الحاسوب	96	78	174	54	89	143	317
	9	الزراعة	91	75	166	101	80	181	347
	10	التربية التخصصات العلمية	181	157	338	256	175	431	769
	11	التربية البدنية وعلوم الرياضة	137	52	189	160	11	171	360
الإنسانية		المجموع	1047	993	2040	1331	979	2310	4350
	12	القانون	184	129	313	213	122	335	648
	13	الآداب	337	411	748	326	347	673	1421
	14	التربية للبنات	-	91	91	-	103	103	194
	15	التربية للتخصصات الإنسانية	295	530	825	313	530	843	1668
		المجموع	816	1161	1977	852	1102	1954	3931
		المجموع الكلي	1863	2154	4017	2183	2081	4264	8281

ثانياً: عينة البحث: ان مفردات العينة يجب ان تمثل بدقة خصائص المجتمع الاصلي، وكلما كانت كذلك فان التعميمات التي تستند إلى البيانات المستمدة منها يمكن تطبيقها على المجموعة كلها (فان دالين: 1985،294).

أ- عينة التطبيق النهائي: تتم عملية تحديد حجم العينة على مقياس تعيين درجة الدقة المستهدفة والتي يعبر عنها بحجم الخطأ المسموح به في ايجاد التقديرات (البلداوي،2007: 53). وقد استخدم الباحثان الطريقة الطبقيّة العشوائية ذات الأسلوب المتناسب.

وتُستخدم هذه المعاينة عندما يكون المجتمع غير متجانس فيتم تقسيمه إلى فئات او طبقات متجانسة فيما بينها في الخصائص المتشابهة، ثم يتم تحديد حجم العينة تناسباً مع حجم كل طبقة في المجتمع الاصلي (عطية،2010: 100). وقد بلغت عينة التطبيق النهائي (500) طالباً وطالبة، ويمثلون نسبة (6%) من حجم المجتمع الاصلي. فقسم الباحثان المجتمع إلى طبقات اعتماداً على النوع الاجتماعي والتخصص والصف، وقد تضمنت العينة كلاً من الذكور والاناث وللتخصصات الانسانية والعلمية وبحسب نسبتهم في المجتمع. وجدول (2) يبين توزيع عينة التطبيق النهائية.

جدول (2)

عينة التطبيق النهائية

نوع التخصص	ت	اسم الكلية	الصف الثاني		المجموع	الصف الرابع		المجموع	المجموع الكلي
			ذكور	إناث		ذكور	إناث		
العلمية	1	الإدارة والاقتصاد	13	9	22	29	13	42	64
	2	الطب البيطري	2	2	4	2	1	3	7
	3	التمريض	3	7	10	2	5	7	17
	4	العلوم	6	5	11	4	5	9	20
	5	الصيدلة	2	5	7	2	3	5	12
	6	الطب	3	6	9	4	4	8	17
	7	الهندسة	4	5	9	2	5	7	16
	8	علوم الحاسوب والرياضيات	6	5	11	3	6	9	20
	9	الزراعة	14	7	21	17	6	23	44
	10	التربية التخصصات العلمية	10	9	19	15	11	26	45
	11	التربية البدنية وعلوم الرياضة	8	3	11	10	1	11	22
الإنسانية		المجموع	63	60	123	80	59	139	262
	12	القانون	11	8	19	13	7	20	39
	13	الآداب	20	24	44	20	20	40	84
	14	التربية للنبات	-	5	5	-	6	6	11
	15	التربية للتخصصات الإنسانية	18	33	51	19	34	53	104
		المجموع	49	70	119	52	67	119	238
		المجموع الكلي	112	130	242	132	126	258	500

ب- عينة التحليل الإحصائي: تم اختيار عينة التحليل الإحصائي بالطريقة العشوائية الطبقيّة ذات الأسلوب المتناسب، اذ تم اختيار (300) طالب وطالبة من طلبة الصفوف الثانية والرابعة ومن التخصصات العلمية والإنسانية. وهذا العدد يتسق وما تشير إليه أدبيات القياس والتقويم في ضرورة ان تكون عينة التحليل الإحصائي بنسبة (5-10) من عدد فقرات المقياس (Nunnally,1978: 362). وجدول (3) يبين توزيع عينة التحليل الإحصائي.

جدول (3)

عينة التطبيق البنائية

نوع التخصص	ت	الكلية		الصف الثاني		المجموع	الصف الرابع		المجموع	المجموع الكلي
	1	الإدارة والاقتصاد	8	5	13	16	8	24	37	
	2	الطب البيطري	1	1	2	1	1	2	4	
	3	التمريض	2	4	6	1	3	4	10	
	4	العلوم	3	3	6	2	2	4	10	
	5	الصيدلة	1	2	3	1	2	3	6	
	6	الطب	2	4	6	2	3	5	11	
	7	الهندسة	3	3	6	1	2	3	9	
	8	علوم الحاسوب	5	4	9	2	4	6	15	
	9	الزراعة	3	3	6	3	3	6	12	
	10	التربية التخصصات العلمية	6	5	11	14	6	20	31	
	11	التربية البدنية وعلوم الرياضة	5	2	7	5	1	6	13	
		المجموع	38	36	74	48	35	83	157	
	12	القانون	7	5	12	7	4	11	23	
	13	الآداب	12	15	27	12	12	24	51	
	14	التربية للبنات	-	3	3	-	4	4	7	
	15	التربية للتخصصات الإنسانية	11	19	30	12	20	32	62	
		المجموع	30	42	72	31	40	71	143	
		المجموع الكلي	68	78	146	79	75	154	300	

ثالثاً: أداة البحث: تطلب البحث الحالي توفر أداة لقياس متغير الثقة الانفعالية لدى طلبة جامعة القادسية، وقد تحقق ذلك من خلال ما يأتي:

ثانياً: مقياس الثقة الانفعالية: نظراً لعدم وجود أداة لقياس الثقة الانفعالية ولغرض بناء مقياس لها اعتمد الباحثان الخطوات الآتية:

1- تحديد مفهوم الثقة الانفعالية: بعد الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بمفهوم الثقة الانفعالية والمفاهيم الأخرى المرتبطة بالانفعالات تبنى الباحثان تعريف (ليندينفيلد، 2014) لمفهوم الثقة الانفعالية والمتمثل بـ: اعتقاد الفرد واعتماده بشكل كامل على قدراته في التحكم بمشاعره والسعي لتحسين الجوانب الوجدانية والسلوكية وتطويرها بما يضمن الحفاظ على صورة نموذجية مدركة وعدها معياراً للحكم على انفعالاته وحسن إدارتها وديمومتها.

2- تحديد أبعاد مقياس الثقة الانفعالية: بعد تحديد التعريف النظري لمفهوم الثقة الانفعالية، اعتمد الباحثان الأبعاد التي ذكرتها (ليندينفيلد، 2014) في تكوين الثقة الانفعالية لدى الأفراد، وقد تم ذكرها مفصلاً في الإطار النظري. واعتمد الباحثان على تدرج ليكرت الخماسي في استخراج استجابات أفراد العينة على مقياس الثقة الانفعالية. وحرصت على تكون العبارات محددة المعنى وغير غامضة ومقتصرة على موضوع واحد كما تشير إلى ذلك أدبيات القياس والتقويم (ربيع، 2013: 199-200).

3- صلاحية فقرات المقياس: قام الباحثان بعرض المقياس المُعدّ لقياس الثقة الانفعالية على مجموعة من السادة المُحكّمين والمختصين بالعلوم التربوية والنفسية والبالغ عددهم (26) محكماً، ملحق(1). ولتبيان مدى صلاحية كل فقرة من عدمها ومدى ملاءمتها للمجال الذي تنتمي إليه، وفي ضوء اقتراحات السادة المحكمين، أُجريت بعض التعديلات على الفقرات (3، 7، 16، 35) جدول(4)، وباستعمال كا² لدلالة الفروق بين الموافقين وغير الموافقين أصبح المقياس يتكون من (44) فقرة في حين حذفت الفقرات (15، 17، 28، 41) كون قيمتها المحسوبة اقل من قيمة كا² الجدولية والبالغة (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (1)، كما مبين في جدول (4).

جدول(4)

فقرات مقياس الثقة الانفعالية التي تم اجراء التعديلات عليها في ضوء اقتراحات السادة المحكمين

تسلسل الفقرة	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
3	أتمكن بشكل منتظم من مواجهة حالات التوتر الانفعالي	استطيع مواجهة حالات التوتر التي أتعرض لها.
7	نقلت إلى البعد الثالث	
16	امتلك معرفة مناسبة في مسببات الإضرار التي تؤدي إلى الألم	أنا على وعي كامل بما سبب لي الألم
35	نقلت إلى البعد الأول	

جدول(5)

قيمة مربع كا² لأراء السادة المحكمين حول مدى صلاحية فقرات مقياس الثقة الانفعالية

مستوى الدلالة (0,05)	قيمة كا ²		آراء الخبراء		عدد الخبراء	أرقام الفقرات
	الجدولية	المحسوبة	القبول	الرفض		
دالة	3,84	26	-	26	26	46-43-37-27-18-8-6-5-2-1
دالة		22,14	1	25	26	45-38-34-25-21-14-9
دالة		18,60	2	24	26	48-44-39-33-32-31-30-20-10
دالة		15,38	3	23	26	47-42-29-26-19-12-4
دالة		12,46	4	22	26	40-36-24-22-13
غير دالة		1,38	10	16	26	41-28-17-15

وبذلك تكون المقياس من (44) فقرة موزعة على أبعاده الأربعة، وبواقع (11) فقرة لكل بُعد، وكما هو مبين في جدول (6).

جدول(6)

أبعاد مقياس الثقة الانفعالية وعدد الفقرات لكل بُعد وتسلسلها

أبعاد المقياس	ترويض الطبع	تهذبة الحساسية الانفعالية	تسخير العادات	ديمومة الثقة الانفعالية
عدد الفقرات	11	11	11	11
التسلسل	1- 5- 9- 13	2- 6- 10- 14- 18	3- 7- 11- 15- 19	4- 8- 12- 16- 20
	17- 21- 25- 29	22- 26- 30- 34	23- 27- 31- 35	24- 28- 32- 36
	33- 37- 41	38- 42	39- 43	40- 44

4- إعداد تعليمات المقياس: تم الاعتماد في إعداد تعليمات المقياس في ان تكون واضحة ومختصرة قدر الإمكان، مع توفر مثال يوضح للمستجيب ما يتوجب عليه القيام به، مع تنبيه المستجيبين إلى ضرورة عدم إهمال أي فقرة بدون إجابة، وطرح أي استفسار بخصوص الفقرات لغرض توضيحها من قبل الباحثان، مع التنويه على ان بيانات الاستمارات تبقى سرية بعدم

ذكر اسم المستجيب وانها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، وان بدائل الاجابة هي (تتطبق عليّ: دائماً- غالباً- أحياناً- نادراً، لاتتطبق عليّ ابداً).

5- التجربة الاستطلاعية: وقد قام الباحثان بعرض المقياس على عينة اختبرت بصورة عشوائية من مجتمع البحث مكونة من (30) طالباً وطالبة بواقع (15) للتخصصات العلمية و(15) للتخصصات الانسانية، وقد تم احتساب الوقت المستغرق لإجابة أفراد العينة الاستطلاعية على مقياس الثقة الانفعالية وكانت المدة من (12) إلى (20) دقيقة وبمتوسط مقداره (16) دقيقة.

التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الثقة الانفعالية: يهتم القائمون ببناء المقاييس بانتقاء فقرات عالية الجودة لقياس السمات الانسانية قياساً دقيقاً، لذا وجب مراعاة الشروط في تكوين الفقرات وصياغتها والتحقق بالاساليب المنطقية واحكام المحكمين من الصدق الظاهري وكل فقرة على حدة وصدق محتوى المقياس ككل، كذلك انه لاغنى عن تحليل درجات فقرات المقياس باستخدام الاساليب الاحصائية وتحديد العلاقة بين ما تقيسه الفقرة وبين استجابات افراد العينة لها، لغرض التعرف على الفقرات المربكة او الغامضة وبالتالي بان تحليل الفقرات يساعد في التعرف على جوانب الضعف في الفقرات والتي يجعل بعضها غير صالحة مع استبقاء الفقرات التي تحقق الغرض من استخدام المقياس (علام،2000: 267)، ولغرض الاطمئنان على اتساق فقرات مقياس الثقة الانفعالية بعد اجراء التعديلات على صياغة فقرات المقياس من المحكمين، أُخضعت إلى التحليل الاحصائي بعد تطبيقها على العينة البنائية والبالغ عددهم (300) طالب وطالبة موزعين بالطريقة العشوائية الطبقيّة المتناسبة على مجتمع البحث، جدول (3) وكما يأتي:

أ- استخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس باستخدام اسلوب المجموعتين الطرفيتين: تم التحقق من القوة التمييزية للفقرات باستعمال أسلوب المجموعتين الطرفيتين بتطبيق فقرات المقياس على عينة التحليل الإحصائي والبالغة (300) طالب وطالبة، وقد صُحّحت الإجابات، ثم احتسبت الدرجة الكلية لكل استمارة، وقد رتبت جميع الاستمارات تنازلياً على وفق الدرجات الكلية من أعلى درجة كلية إلى أدنى درجة كلية، ثم حُدّدت المجموعتان الطرفيتان في الدرجة الكلية اذ تم الاعتماد على نسبة (27%) من أفراد المجموعتين الطرفيتين من أفراد العينة وبذلك أصبح عدد الأفراد في كل مجموعة (81) طالباً وطالبة تراوحت درجات أفراد المجموعة العليا بين (169- 203) أما درجات أفراد المجموعة الدنيا فتراوحت بين (108- 151)، وبعد تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين الطرفيتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس تبين ان القيم التائية المحسوبة لجميع الفقرات هي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.975) عند درجة حرية (160) ومستوى دلالة (0,05) اذ تراوحت بين (2,459- 8,984)، ما عدا الفقرات (39، 42) فان قيمها التائية المحسوبة اقل من القيمة الجدولية لذلك حذفت من المقياس.

ب- اسلوب الاتساق الداخلي: تم الاستدلال على الاتساق الداخلي لفقرات مقياس الثقة الانفعالية من خلال اعتماد الاساليب الاتية:

1- ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه: تم حساب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي اليه، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، لدرجات مقياس الثقة الانفعالية لعينة التحليل الإحصائي (300) طالب وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، اذ تراوحت بين (0,136- 0,520)، عند مقارنتها بالقيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (0,113) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (298).

2- ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه: تم حساب علاقة درجة كل فقرة بمجالها الذي تنتمي إليه، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، لدرجات مقياس الثقة الانفعالية لعينة التحليل الإحصائي (300) طالب وكانت جميع

معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مقارنتها بالقيمة الجدولية لمعامل الارتباط والبالغة (0,113) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (298)، كما مبين في جدول (19).

3- **علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس وبالمجالات الأخرى:** تم استخراج علاقة درجة كل مجال بالدرجة الكلية لمقياس الثقة الانفعالية وكذلك ارتباط المجالات فيما بينها وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (298) عند مقارنتها بالقيمة الجدولية (0,113).
الخصائص السيكومترية لمقياس الثقة الانفعالية:

أولاً: الصدق: صدق أداة القياس يتعلق بمدى فائدة أداة القياس في اتخاذ قرارات تتعلق بغرض أو أغراض معينة (علام، 2000: 187). وللتأكد من صدق مقياس الثقة الانفعالية استخرج الباحثان مؤشرين للصدق، وهما:

1- **الصدق الظاهري:** يبدو المقياس صادقاً ظاهرياً إذا كان يقيس السمة الموضوع لقياسها. أي يحكم بمظهر أداة القياس (عوض، 1998: 60). ولمعرفة الصدق الظاهري لمقياس الثقة الانفعالية، قام الباحثان بعرض فقرات المقياس على مجموعة من السادة المحكمين والمختصين في العلوم التربوية والنفسية، وحظي المقياس بقبول السادة المحكمين كما بين الباحثان ذلك.

2- **صدق البناء:** تم التحقق من صدق بناء مقياس الثقة الانفعالية من خلال المؤشرات الآتية:

1- طريقة المجموعتين الطرفيتين.

2- طريقة الاتساق الداخلي: وذلك من خلال ثلاثة أساليب:

أ- ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

ب- ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه.

ج- ارتباط درجة المجال بالمجالات الأخرى للمقياس وبالدرجة الكلية للمقياس.

ثانياً- الثبات: هو دقة أداة القياس في القياس والملاحظة وعدم تناقض أداة القياس مع نفسها، واتساقها واطرادها فيما تزود الباحث من معلومات عن سلوك المستجيب، أي أن الثبات هو نسبة من تباين درجة المقياس والتي تشير إلى الأداء الفعلي للمستجيب (اسماعيل، 2004: 71).

وللاستدلال على مؤشرات ثبات مقياس الثقة الانفعالية، اعتمدت الباحثة الطريقتين الآتيتين:

1- **تحليل التباين باستعمال معادلة ألفا كرونباخ:** لتقدير الاتساق الداخلي للمقياس استخدمت إجابات عينة البناء البالغ حجمها (300) طالب وطالبة، وحُللت البيانات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha، وقد بلغ معامل الثبات (0,80)، وتعد هذه القيمة مؤشر لثبات جيد للمقياس. ويعطي معامل ألفا كرونباخ الحد الأدنى للقيمة التقديرية لمعامل ثبات درجات المقياس، أي أن قيمة معامل الثبات لا تقل عن قيمة معامل ألفا كرونباخ، فإذا كانت قيمة معامل ألفا كرونباخ مرتفعة فإنها تدل على ثبات درجات المقياس (علام، 2000: 166).

2- **الاختبار - إعادة الاختبار:** وهي طريقة مباشرة لتحديد ثبات أداة القياس، وفيه تكون درجة كل مستجيب في التطبيق الأول لأداة القياس، تنتبأ بشكل كامل بدرجة في التطبيق الثاني للأداة (عمر وزملائه، 2010: 222).

وطُبق المقياس على عينة تكونت (60) طالباً وطالبة مجتمعت البحث موزعين على (30) مستجيباً من التخصصات العلمية و(30) مستجيباً من التخصصات الإنسانية جدول (21)، وبفارق زمني (15) يوماً بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني للمقياس وباستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين. وفي حالة اعتماد تطبيق المقياس نفسه أو صورة مكافئة له مرتين، فإن قيمة معامل الثبات لا تقل عن (0,65) (علام، 2000: 173). وقد بلغ معامل الثبات (0,87)، وبذلك فهو يُعد معامل ثبات جيد ومن الممكن الاعتماد عليه.

جدول(7)

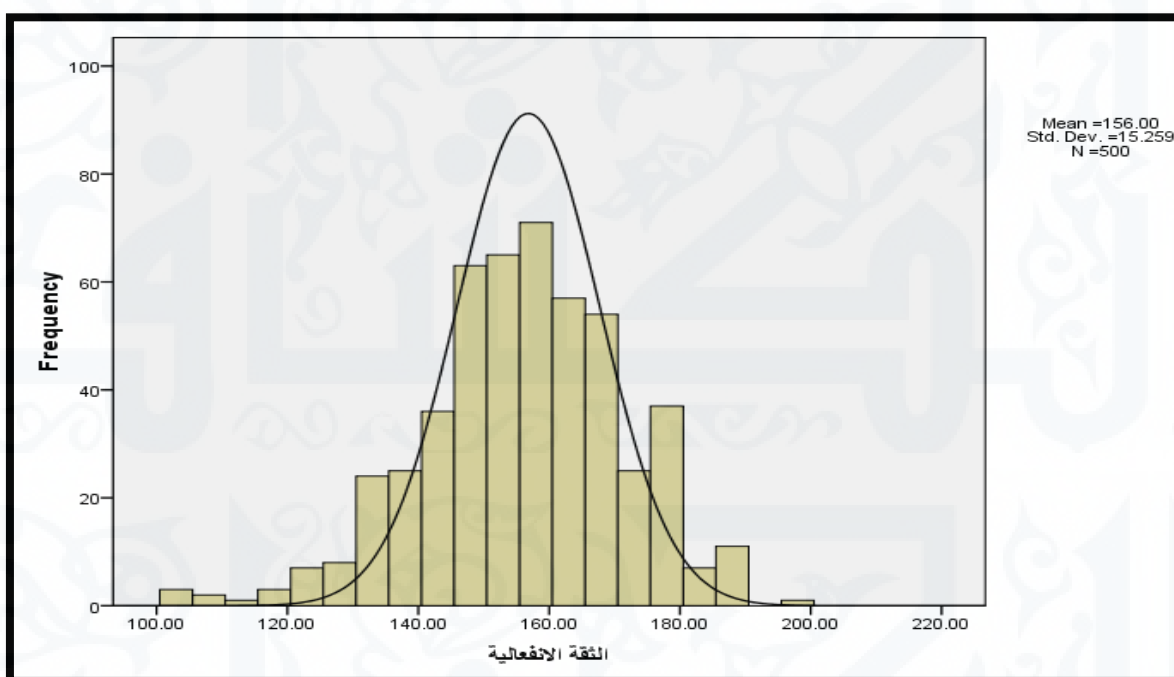
توزيع عينة ثبات مقياس الثقة الانفعالية

المجموع	الصف الرابع		الصف الثاني		التخصص	الكلية/ القسم
	النوع الاجتماعي		النوع الاجتماعي			
	اناث	ذكور	اناث	ذكور		
30	7	8	8	7	علمي	الصيدلة
30	8	7	7	8	انساني	التربية للتخصصات الانسانية
60	15	15	15	15	المجموع	

الصيغة النهائية لمقياس الثقة الانفعالية: بعد استكمال إجراءات التحليل الإحصائي لمقياس الثقة الانفعالية أصبح المقياس يتكون من (42)، وببدائل إجابة خماسية هي: (تتطبق علي: دائماً- غالباً- أحياناً- نادراً، لا تنطبق علي إبدأ) وأعطيت الأوزان (1-2-3-4-5) على التوالي للفقرات الإيجابية (1-2-3-4-5) على التوالي للفقرات السلبية وهي الفقرات (21-22-31)، وإن أعلى درجة محتملة للمقياس هي (210) في حين أدنى درجة محتملة هي (42)، والوسط الفرضي (126).
التطبيق النهائي: بعد استكمال التحليل الإحصائي والخصائص السيكومترية لأداة البحث، طبق المقياس على عينة مكونة من (500) طالب وطالبة من التخصصات العلمية والإنسانية، وامتدت فترة التطبيق من 2016/4/3 إلى 2016/4/28، وكانت المؤشرات الإحصائية للمقياس كما مبين في جدول(8).

جدول(8) المؤشرات الإحصائية للمقياس

الخاصية الإحصائية	الوسط الحسابي	الوسيط	المنوال	الانحراف المعياري	التباين	الالتواء	التفرطح	أعلى درجة متوقعة	أقل درجة متوقعة	الوسط الفرضي
القيمة المحسوبة	155.99	157	157	15.259	232.830	-0.373	0.484	210	42	126



شكل (1) يوضح التوزيع الاعتدالي لمقياس الثقة الانفعالية

الوسائل الإحصائية: لمعالجة البيانات التي توصل إليها البحث الحالي إحصائياً استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية المناسبة مستعينة بالحقيبة الإحصائية (SPSS) في معالجة البيانات واستخراج النتائج، وكالاتي:

1- مربع كاي (χ^2): لمعرفة دلالة الفرق بين الموافقين وغير الموافقين من المحكمين في صلاحية فقرات مقياس الثقة الانفعالية.

2- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-test Two Independent Samples): لاستخراج القوة التمييزية لفقرات مقياس الثقة الانفعالية وبأسلوب المجموعتين الطرفيتين.

3- معامل ارتباط بيرسون (pearson correlation): لاستخراج الاتساق الداخلي للمقياس الذي يتمثل بإيجاد معاملات الارتباط: درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس - درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه - درجة كل مجال بالمجالات الأخرى وبالدرجة الكلية للمقياس، واستخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار لاداة البحث.

4- معادلة ألفا كرونباخ للاتساق (Cronbach's Alpha): لاستخراج ثبات أداة البحث.

5- الاختبار التائي لعينة واحدة (T-Test or a Single Sample): لمعرفة دلالة الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي في مقياس الثقة الانفعالية.

6- تحليل التباين الثلاثي: لاستخراج الفروق بين متغيرات البحث تبعاً لمتغيرات (الثقة الانفعالية- النوع الاجتماعي (ذكور- إناث) التخصص (علمي - إنساني).

عرض النتائج وتفسيرها: يتضمن هذا الجزء عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها وتفسيرها ومناقشتها استناداً الى اهداف البحث، ومن ثم عرض الاستنتاجات وعدداً من التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي تم التوصل اليها.

الهدف الأول: التعرف على مستوى الثقة الانفعالية لدى طلبة الجامعة: لغرض التحقق من الهدف الأول تم تحليل إجابات عينة البحث البالغة (500) من طلبة الجامعة، على مقياس الثقة الانفعالية وبصيغته النهائية ملحق(6)، وقد اظهرت النتائج ان الوسط الحسابي لعينة البحث هو (155,99) بانحراف معياري (15,259)، وعند مقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (126)، باستعمال معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة ظهر، ان هناك فرق بين المتوسطين، إذ أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (43,96)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (499) وباتجاه متوسط العينة، وهذا يشير إلى أن طلبة الجامعة لديهم ثقة انفعالية جيدة، وكما موضح في جدول (9).

جدول (9)

نتائج الاختبار التائي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الثقة الانفعالية

المتغير	عدد أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية (t)		درجة الحرية	مستوى الدلالة 0,05
					المحسوبة	الجدولية		
الثقة الانفعالية	500	155,99	15,259	126	43,96	1,96	499	دالة

ويمكن تفسير هذه النتيجة الى ان طلبة الجامعة الذين لديهم ثقة انفعالية جيدة، وهذا مؤشر ايجابي والذي من الممكن تفسيره الى ان طلبة الجامعة قد وصلوا الى مرحلة نمائية متقدمة تتسم بالنضج الانفعالي والثقة بالنفس والى حد معقول وخاصة عينة البحث التي اشتملت على طلبة الصفوف الثانية والرابعة، فهم تفاعلوا بصورة سليمة مع البيئة الجامعية ويحاولون دائماً اثبات وجودهم من خلال الالتزام بالسلوكيات الايجابية والسيطرة على الانفعالات في المواقف الضاغطة. فالطلبة الجامعيين مؤهلين الى حد كبير انفعالياً واجتماعياً مما يجعلهم يمتلكون نظرة ايجابية نحو المواقف الانفعالية متحررين بذلك من النزعات الانفعالية الحادة. وترى (ليندينفيلد، 2014) انه عندما تكون الصورة واضحة لدى الفرد فيما يخص مشاعره وانفعالاته، فانه يشعر بالسعادة والثقة لأنه اكتسب معرفة كافية تمكنه من الشعور بالحرية في قيادة انفعالاته وبمختلف الظروف، وبالتالي فانه لن يكون مجبراً في اللجوء الى الآخرين في كل مرة يتعرض فيها الى التوتر الانفعالي. فالمستوى الجيد من المعرفة الانفعالية تجعل الفرد

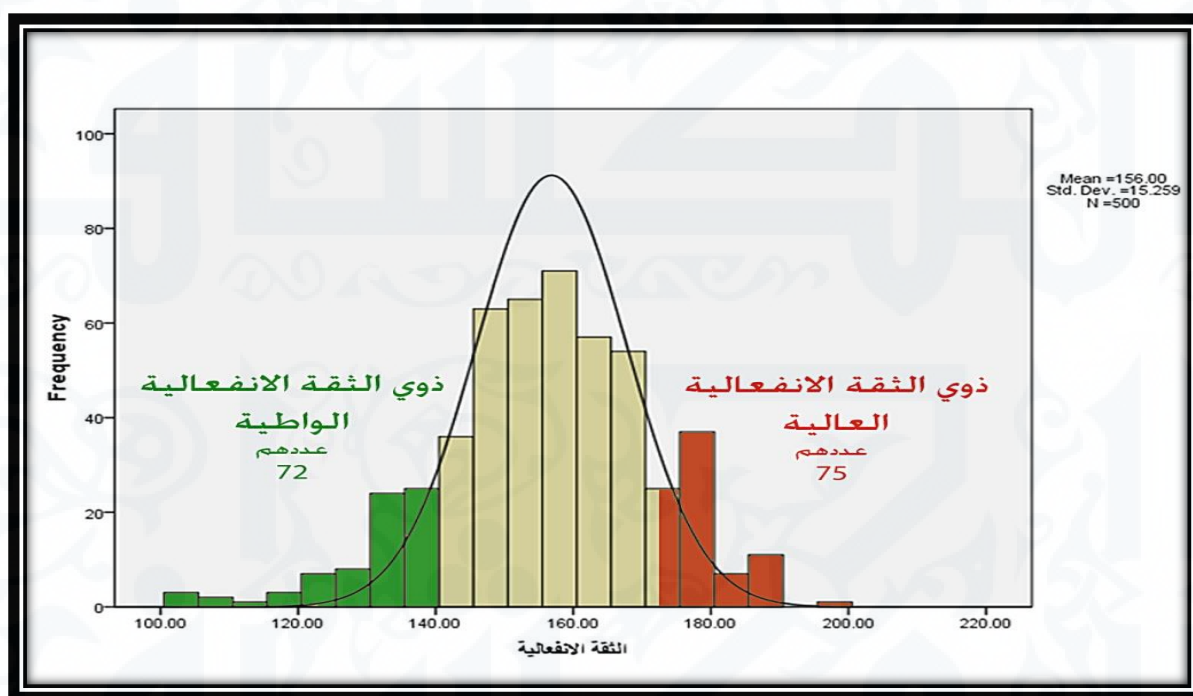
قادراً على التحكم بمشاعره وإدارتها بكل ثقة، وهذا يعود الى مستوى الإدراك الانفعالي الذي يتقنه الفرد. (Lindenfield,2014: 9-10).

ولأجل تحديد الطلبة من ذوي الثقة الانفعالية العالية تم إضافة انحراف معياري واحد (15,259) إلى الوسط الحسابي (155,99) لتصبح درجاتهم (172) أو أكثر وكان عددهم (75)، والطلبة من ذوي الثقة الانفعالية الواطئة تم طرح انحراف معياري واحد (15.259) من الوسط الحسابي (155.99) لتصبح درجاتهم (140) أو أقل وكان عددهم (74).

جدول (10)

الدرجات العليا والدنيا وأعداد الطلبة لذوي الثقة الانفعالية العالية والواطئة

الطلبة ذوي	الدرجة العليا والدنيا	أعدادهم
الثقة الانفعالية العالية	172 – 198	75
الثقة الانفعالية الواطئة	103 – 140	72



شكل (2)

الدرجات العليا والدنيا وأعداد الطلبة لذوي الثقة الانفعالية العالية والواطئة

الهدف الثاني: التعرف على الفروق في مستوى الثقة الانفعالية لدى طلبة الجامعة على وفق متغيرات (النوع الاجتماعي- التخصص- الصف: ولمعرفة دلالة الفروق في الثقة الانفعالية لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيرات: النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)، التخصص الدراسي (علمي، إنساني)، الصفوف الدراسية (الثانية، الرابعة)، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي، وكانت النتائج كما في الجدول (11).

جدول (11)

نتائج تحليل التباين الثلاثي للكشف عن دلالة الفروق في الثقة الانفعالية لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيرات: النوع الاجتماعي - التخصص - الصف.

مصدر التباين S.V	مجموع المربعات S.S	درجة الحرية D.F	متوسط المربعات M.S	القيمة الفائية		مستوى الدلالة 0,05
				المحسوبة	الجدولية	
النوع الاجتماعي	178.140	1	178.140	.766	3.89	غير دالة
التخصص	174.509	1	174.509	.750		غير دالة
الصف	789.591	1	789.591	3.396		غير دالة
الصف * النوع الاجتماعي	35.667	1	35.667	.153		غير دالة
التخصص * النوع الاجتماعي	29.278	1	29.278	.126		غير دالة
التخصص * الصف	344.274	1	344.274	1.481		غير دالة
التفاعل الثلاثي	360.549	1	360.549	1.551		غير دالة
الخطأ	114407903	492	232.536			
الكل Total	116319.911	499				

وتشير المعالجة الإحصائية في الجدول (11) إلى الآتي:

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الثقة الانفعالية لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (0,766)، وهذه أقل من القيمة الجدولية البالغة (3,89) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجتي حرية (1-492). ومن الممكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الثقة الانفعالية تبعاً لمتغير (النوع الاجتماعي) إلى عدم وجود فروق في هذه المرحلة العمرية بين النوعين الاجتماعيين (ذكور - إناث)، كذلك الفرص الاجتماعية والأكاديمية ضمن البيئة الجامعية هي متاحة على حد سواء للنوعين بغض النظر عن كونهم طلاباً أو طالبات وهو ما يؤكد أن الطلبة استطاعوا أن يروضوا طباعهم ويسخروا عاداتهم في ديمومة الثقة الانفعالية.

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الثقة الانفعالية لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيرات الصفوف الدراسية (الثانية، الرابعة)، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (3,396)، وهذه أقل من القيمة الجدولية البالغة (3,89) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجتي حرية (1-492). وهذا مؤشر على أن الثقة الانفعالية بلغت حالة من الاستقرار، وأن البرامج التعليمية المقدمة لم تشكل تمايزاً واضحاً أو فارقاً ينعكس على مستوى ارتقائها.

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الثقة الانفعالية لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيرات التخصص الدراسي (علمي، إنساني)، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (0,750) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (3,89) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجتي حرية (1-492). وهذه النتيجة تُشير إلى أن الإمكانيات التي توفرها البيئة الجامعية هي متساوية لكلا النوعين ولكافة التخصصات سواء كانت علمية أو إنسانية.

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الثقة الانفعالية تبعاً لتفاعل النوع الاجتماعي (ذكور - إناث) مع الصفوف الدراسية (الثانية - الرابعة)، وكذلك لتفاعل النوع الاجتماعي (ذكور - إناث) مع التخصص (علمي - إنساني)، إذ كانت القيم الفائية المحسوبة هي (0,153) و (0,126) وهذه أقل من القيمة الجدولية البالغة (3,89)، كذلك لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الثقة الانفعالية نتيجة لتفاعل التخصص (علمي - إنساني) مع الصفوف الدراسية (الثانية - الرابعة)، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (1,481)، وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,89) درجة عند مستوى دلالة (0,05) ودرجتي حرية (1-492).

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الثقة الانفعالية نتيجة للتفاعلات بين متغيرات النوع الاجتماعي (ذكور-إناث)، التخصص (علمي-إنساني)، والصفوف الدراسية (الثانية-الرابعة)، إذ نجد القيمة الفائية المحسوبة للتفاعلات (1,551) درجة، وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,89) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجتي حرية (1-492).

الاستنتاجات: من خلال استعراض نتائج البحث وتفسيرها توصل الباحثان الى الاستنتاجات التالية:

- 1- ان طلبة الجامعة يتمتعون بمقدار عالٍ من الثقة الانفعالية وهذا يدل على انهم يعتقدون انهم قادرين على الاعتماد على قدراتهم في التحكم بمشاعرهم وان بإمكانهم تحسين جوانبهم السلوكية والوجدانية وتطويرها.
- 2- إن مفهوم الثقة الانفعالية بصورة عامة لا يتأثر بمتغيرات النوع الاجتماعي (ذكور- إناث)، التخصص (علمي- إنساني) والصف (ثاني- رابع).

التوصيات: استناداً إلى نتائج البحث الحالي، توصل الباحثان إلى عدد من التوصيات، وهي:

- 1- الاهتمام بالأنشطة المعرفية والنفسية التي تسهم في تنمية الثقة الانفعالية داخل الجامعة وخارجها.
- 2- الكشف عن الطلبة من ذوي الثقة الانفعالية الواطنة لغرض ايلانهم الاهتمام والرعاية من خلال برامج ارشادية تضمن الارتقاء بثقتهم الانفعالية.
- 3- ايلاء السمات الانفعالية اهتمام عند إعداد البرامج التدريبية والأنشطة التعليمية المتنوعة.
- 4- توجيه المرشدين التربويين الى ضرورة العمل على اعداد برامج تتناول الثقة الانفعالية وتوظيفها بالشكل الصحيح لتؤدي الى نتائج ايجابية تتعلق بالصحة النفسية وتعزيز المستوى العلمي للطلبة.
- 5- الاستفادة من أداة البحث من قبل الأخصائيين التربويين لغرض رفع مستوى الثقة لدى الطلبة وتعزيز إمكانياتهم في مواجهة الأزمات الانفعالية.

المقترحات:

- 1- إجراء دراسة تتبعية لتطور الثقة الانفعالية.
 - 2- إجراء دراسة تتناول الكشف عن مستوى الثقة الانفعالية لدى الطلبة في مراحل التعليم الثانوي والابتدائي.
 - 3- تقديم برنامج إرشادي لتنمية الثقة الانفعالية لدى طلبة الجامعة.
 - 4- إجراء دراسة مقارنة تتناول الثقة الانفعالية لدى طلبة المدارس المتميزين والعاديين.
- المصادر العربية:**

- * ابراهيم، عبد الستار (1980): **العلاج النفسي الحديث**، عالم المعرفة، الكويت.
- * اسماعيل، بشرى (2004): **المرجع في القياس النفسي**، ط1، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة
- * بركات، زياد (2014): **الثقة الاجتماعية المتبادلة لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في ضوء بعض المتغيرات**، مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث والدراسات التربوية والنفسية، م2، ع7، ص343-374.
- * البعلبكي، منير (2006): **المورد: قاموس انكليزي-عربي**، دار العلم للملايين، بيروت.
- * البلداوي، عبد الحميد عبد المجيد (2007): **اساليب البحث العلمي والتحليل الاحصائي: التخطيط للبحث وجمع وتحليل البيانات يدوياً وباستخدام spss**، ط1، دار الشروق، عمان.
- * بن جامع، ابراهيم (2010): **الذكاء الانفعالي وعلاقته بفعالية القيادة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري قسنطينة، كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية.
- * بو جمعة، شويه ومحمد، زحاف (2008): **العلاقات الاجتماعية وانعكاساتها على السمات الانفعالية في الرياضات الجماعية**، مجلة علوم التربية الرياضية، ع7، م1.

- * البياتي، نجاح حاتم حسون (2015): **التنظيم العاطفي والهوية الاخلاقية وعلاقتها بالتفكير النفعي لدى معلمات المرحلة الابتدائية**، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد.
- * جولمان، دانييل (2000): **الذكاء العاطفي**، ترجمة ليلى الجبالي، عالم المعرفة، الكويت.
- * جدير، ماثيو (د.ت.ن): **منهجية البحث العلمي**، ترجمة: ملكة ابيض.
- * حسين، محمد عبد الهادي (2003): **تربويات المخ البشري**، ط1، دار الفكر، عمان.
- * سري، اجلال محمد (2000): **علم النفس العلاجي**، ط2، عالم الكتب، القاهرة.
- * السعدي، سحر عبد الله (2014): **الثقة بالنفس وعلاقتها بالنمو الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية لواء بني كنانة**، مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات التربوية والنفسية، م2، ع8.
- * سعيد، سعاد جابر (2008ب): **سكولوجية التفكير والوعي بالذات**، ط1، عالم الكتب الحديث، عمان.
- * الشمري، امينة بنت متسهيل بن سعيد (2013): **الامن النفسي وعلاقته بكفاءة الاداء لدى اخصائي قواعد البيانات في محافظة ظفار**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى، كلية العلوم والاداب.
- * العادلي، راهبة عباس (2010): **الانفعالات نموها وادارتها**، ط1، دار الوثائق والكتب، بغداد.
- * عطية، محسن علي (2010): **البحث العلمي في التربية**، دار المناهج للنشر والتوزيع.
- * علام، صلاح الدين محمود (2000): **القياس والتقييم التربوي والنفسي اساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
- * عوض، عباس محمود (1998): **القياس النفسي بين النظرية والتطبيق**، دارالمعرفة الجامعية، الازارطة.
- * العيتي، ياسر (2003): **الذكاء العاطفي**، دار الفكر، دمشق.
- * فان دالين، ديوبولد ب (1985): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط3، مكتبة الانجلو المصرية.
- * الفرماوي، حمدي علي وحسن، وليد رضوان (2009): **الميتا انفعالية لدى العاديين وذوي الاعاقة الذهنية**، ط1، دار الصفاء، عمان.
- * القوصي، عبد العزيز (1952): **اسس الصحة النفسية**، ط4،
- * ملحم، سامي محمد (2002): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط2، دار المسيرة، عمان.
- * النجار، فايز جمعة (2010): **اساليب البحث العلمي منظور تطبيقي**، ط2، دار الحامد، عمان.
- * يعقوب، حيدر مزهر (2011): **التنظيم الانفعالي للطلبة المتميزين في محافظة ديالى، ورقة عمل، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين، 15-16/10.**

المصادر الأجنبية

- * Daubenmier, Jennifer & Kristeller, L. Jean & Hecht, M. Frederick & Maninger, Nicole & Kuwata, Margaret & Jhaveri, Kinnari & Lustig, H. Robert & Kemeny, Margaret & Karan, Lori & Epel, Elissa (2011): **Mindfulness Intervention for Stress Eating to Reduce Cortisol and Abdominal Fat among Overweight and Obese Women: An Exploratory Randomized Controlled Study**, **Journal of Obesity**, V 2011, 13 pages.
- * Elliott, Richard & Yannopoulou, Natalia (2007): **The Nature of Trust in Brand: A Psychosocial Modle**, **European Journal of Marketing**, Vol (41), No (9/10), pp: 988-998.
- * Lindenfield, Gael (2014): **Emotional Confidence**, E3, Harpe thorsons, London.

- * Nunnally, J.C. (1978): **Psychometric to Psychological Measurement**, McGraw –Hill Book, New York.
- * Schere, R.Klaus (2005): Trends & Developments: Research on Emotions, **Social Science Information**, Vol(44), No(4).
- * Sundari, T. Sivakama & Pillai, S.Kulasekara Perumal (2013): Development & Standardization of an Emotional Confidence Scale (ECS), **Indian Streams Research Journal**, Vol(3), No(7), pp: 2230–7850.

ملحق(1)

اسماء السادة المحكمين

ت	اسم السيد المحكم	التخصص الدقيق	مكان العمل
1	أ.د. حيدر حسن اليعقوبي	علم النفس التربوي	جامعة كربلاء- كلية التربية للعلوم الصرفة
2	أ.د. عبد العزيز حيدر حسين الموسوي	علم النفس التربوي	جامعة القادسية- كلية التربية
3	أ.د. عباس رمضان رمح الجبوري	ارشاد نفسي وتربوي	جامعة القادسية- كلية التربية
4	أ.د. محمد انور محمود	القياس والتقويم	جامعة بغداد- كلية التربية ابن رشد
5	أ.م.د. احلام جبار عبد الله	علم النفس التربوي	جامعة بغداد- كلية التربية ابن رشد
6	أ.م. ارتقاء يحيى حافظ	علم النفس التربوي	جامعة القادسية- كلية التربية
7	أ.م.د. اميرة جابر هاشم	علم النفس	جامعة الكوفة- التربية للبنات
8	أ.م.د. باقر عبد الهادي	المشكلات السلوكية والانفعالية	جامعة الكوفة- التربية للبنات
9	أ.م.د. بشرى كاظم الشمري	علم النفس المعرفي	الجامعة المستنصرية- كلية التربية
10	أ.م.د. سحر هاشم محمد	علم النفس التربوي	الجامعة المستنصرية- كلية التربية
11	أ.م.د. سلام هاشم حافظ	علم نفس الشخصية	جامعة القادسية- كلية الاداب
12	أ.م.د. طارق محمد بدر	علم نفس الشخصية	جامعة القادسية- كلية الاداب
13	أ.م.د. علي حسين الحلو	علم النفس العام	جامعة بغداد- كلية التربية ابن رشد
14	أ.م.د. علي شاكر عبد الائمة الفتلاوي	علم نفس الشخصية	جامعة القادسية- كلية الاداب
15	أ.م.د. علي محمود كاظم الجبوري	علم النفس السريري	جامعة بابل- كلية التربية للعلوم الانسانية
16	أ.م.د. فاضل محسن يوسف الميالي	علم النفس التربوي	جامعة الكوفة- كلية التربية
17	أ.م.د. كاظم عبد نور عبد زيد	تفكير وابداع	جامعة بابل- كلية التربية للعلوم الانسانية
18	أ.م.د. نهلة نجم الدين المختار	علم النفس التربوي	جامعة بغداد- كلية التربية ابن رشد
19	أ.م.د. ياسين حميد عيال	القياس والتقويم	جامعة بغداد- كلية التربية ابن رشد
20	م.د. احمد عبد الكاظم جوني	علم النفس التربوي	جامعة القادسية- كلية الاداب
21	م.د. احمد عمار جواد	القياس والتقويم	جامعة القادسية- كلية التربية
22	م.د. عبد الكريم خشن بندر	علم نفس النمو	جامعة بغداد- كلية التربية ابن رشد
23	م.د. علي حسين عايد	علم نفس الشخصية	جامعة القادسية- كلية الاداب
24	م.د. عماد عبد الامير نصيف	صحة نفسية	جامعة القادسية- كلية الاداب
25	م.د. غادة علي ال هاشم	علم نفس النمو	جامعة بغداد- كلية التربية ابن رشد
26	م.د. هشام مهدي كريم	علم النفس التربوي	جامعة القادسية- كلية التربية

ملحق(2)

مقياس الثقة الانفعالية بصيغته النهائية

جامعة القادسية

كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

ماجستير / علم النفس التربوي

عزيزي الطالب، عزيزتي الطالبة:

فيما يأتي مجموعة من العبارات التي تصف حالات يمكن أن توجد (أو لا توجد) لدى أي فرد، يرجى منك قراءتها بإمعان، ثم اختيار البديل الذي يناسبك من بدائلها، وذلك بوضع علامة (✓) في الحقل المقابل للفقرة والذي يمثل البديل المناسب، علماً بأن إجابتك سوف تعامل بسرية تامة ولن يطلع عليها أحد سوى الباحث وسوف تستعمل لأغراض البحث العلمي فقط، ولذلك لا داعي لذكر الاسم، كما انه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، بل عليك أن تجيب بما يتفق مع ما تشعر به. وكما هو في المثال الآتي:

ت	الفقرة	تتطبق عليّ دائماً	تتطبق عليّ غالباً	تتطبق عليّ أحياناً	لا تتطبق عليّ	لا تتطبق عليّ أبداً
1	امارس التمارين الرياضية للتخلص من مشاعر التوتر.		✓			

والرجاء التأكد من الإجابة عن جميع الفقرات قبل تسليم الاستمارة مع الشكر الجزيل.

الجنس: ذكر ☐ انثى ☐ التخصص: علمي ☐ انساني ☐
 الكلية: القسم: الصف: ثاني ☐ رابع ☐
 الباحثان

ت	الفقرات	تتطبق عليّ				لا تتطبق عليّ أبداً
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	
1	بإمكاني التحكم بردود أفعالي عند الشعور بالخوف.					
2	لدي إمكانية استكشاف الطبيعة الدقيقة للأنفعالات السلبية.					
3	أبدي المساعدة لزملائي في المواقف الضاغطة كفترة الامتحانات.					
4	أستخدم معرفتي ومهاراتي بحساسية أكثر لمواجهة انفعالات الآخرين.					
5	أمارس التمارين الرياضية للتخلص من مشاعر التوتر.					
6	أتمكن من التعبير عن مشاعري التي تؤدي إلى الألم.					
7	أفكر في كيفية تغيير أفكار غير المفيدة					
8	أتجنب الحكم السريع على انفعالات الآخرين الخاطئة.					
9	استطيع مواجهة حالات التوتر التي أتعرض لها.					
10	استثمر دعم وتشجيع الآخرين لي لاختزال معاناتي					

11	أراجع نمط حياتي واجري تغييرات بحيث أكون أقل عرضة للعادات السيئة.
12	أشارك مع الآخرين في خبراتي الانفعالية وبصورة غير جارحة.
13	أتجنب الأطعمة والمشروبات التي تسبب لي الاضطراب والضيق.
14	أنا على وعي كامل بما سبب لي الألم.
15	أود أن أكون الشخص الذي أريد أن أكون.
16	امتلك الصورة النموجية التي اقتدي بها كي أحافظ على ثقتي بانفعالاتي.
17	استطيع أن اعبر عن مشاعري بطريقة ايجابية
18	بإمكاني ترك مسببات الألم خلفي.
19	أتمكن من التحكم في انفعالاتي غير المرغوبة.
20	أتمتع بالاجابية بكل انفعال اشعر به أو يشعر به الآخرون.
21	أفكر بطريقة غير عقلانية عندما اشعر بالاكئاب.
22	اتخذ من انفعالاتي مسوغاً للهروب من الموقف الذي وضعت فيه.
23	أفضل اتخاذ سلوك ايجابي بدلاً من الاستمرار عاجزاً ومستسلماً لمجرى انفعالاتي.
24	أواجه الآخرين بما اعتقده حول مشاعرهم.
25	بإمكاني معرفة انفعالات زملائي من سلوكهم.
26	اهتم بالتخلص من آثار انفعالاتي لكي أحافظ على صحتي النفسية.
27	بإمكاني التأثير على زملائي من خلال إظهار انفعالاتي الايجابية.
28	بإمكاني التغلب على الصعاب مهما كانت كبيرة.
29	أبقى هادئاً عندما أتعرض للنقد.
30	بإمكاني إبداء مشاعر المودة نحو الآخرين لكسب رضاهم.
31	تتناوبني حالات من الفتور واللامبالاة.
32	أتعامل مع الموقف الانفعالي بحسب ما يقتضيه.
33	أتحكم بمسار تفكيري عند مواقف الانفعال.
34	انزعج من الأخبار المؤلمة.
35	بإمكاني احتواء انفعالاتي التي تعيق أداء مهامي العلمية داخل الجامعة
36	أواصل عملي بهمة ونشاط رغم وجود التوتر الانفعالي.
37	أرى نفسي مسؤولاً عن انفعالاتي.
38	بإمكاني التغلب على مشاعر الحزن الشديدة.
39	بإمكاني إدراك مشاعري الصادقة.
40	اتخذ من نجاحات الآخرين مصدراً ملهماً لمواجهة المواقف الانفعالية.
41	لدي القدرة على اكتشاف مشاعر زملائي حول موقف ما.
42	أتحلى بالصبر إذا لم أحقق نتائج سريعة وفق ما خططت له.

الضغط النفسي في المجال المدرسي: المفهوم والمصادر واستراتيجيات المواجهة

د. سلاف مشري

جامعة الوادي / الجزائر

Stress in the school sphere: concept, sources and coping strategies

Dr. Soulef Mecheri

University of El-Oued/ Algeria

mecheri-soulef@univ-eloued.dz

Abstract:

The psychological stress is a part of the nature of modern life, who associated with increased pressure as a result of the rapid and successive changes in all fields, which makes the individual facing a lot of challenges in order to achieve its objectives and meet its needs, so the scientists and researchers were interested in study the stress in different disciplines In view of its negative effects on the individual and society at large, and growing interest to mental health, especially in school field. So it should define this concept and the disclosure the most important sources in the academic field and disclosure the effective strategies to coping.

ملخص:

يعد الضغط النفسي جزء من طبيعة الحياة العصرية التي ارتبطت بزيادة الضغوط نتيجة التغير السريع والمتلاحق في كل المجالات، مما يجعل الفرد يواجه الكثير من التحديات في سبيل تحقيق أهدافه وتلبية احتياجاته، لذا أولى العلماء والباحثون في تخصصات مختلفة الضغط النفسي الكثير من اهتمامهم نظرا لآثاره السلبية على الفرد والمجتمع عموما، ولتزايد الاهتمام بالصحة النفسية خاصة لدى التلاميذ في المجال المدرسي. ومنه ينبغي تحديد هذا المفهوم والكشف عن أهم مصادره في المجال الدراسي والاستراتيجيات الفعالة لمواجهته.

مقدمة:

تعتبر كلمة الضغط Stress من الكلمات الشائعة الاستخدام لدى العام والخاص كمعظم الظواهر النفسية الأخرى كالقلق والصراع والإحباط التي تعد من طبيعة الوجود الإنساني، فلا تخلو حياة الفرد منها من وقت إلى آخر وأحيانا في معظم الأوقات. (قشقوش والأحمد، 2000)

وقد أصبح ينظر إلى الضغوط النفسية على أنها مقدمة أساسية لفهم السلوك وأساسا للتنبؤ بما يمكن أن يفعله الفرد في المستقبل. (إبراهيم، 1994)

وعلى هذا الأساس؛ أصبح مفهوم الضغط مصطلحا أساسيا في علوم وتخصصات مختلفة كالطب والطب النفسي وعلم النفس... وغيرها من العلوم. فقد أولى العلماء والباحثون الضغط النفسي الكثير من اهتمامهم، نظرا لآثاره السلبية على الفرد والمجتمع عموما، ولتزايد الاهتمام بالصحة النفسية للأفراد، سواء في الأسرة أو المدرسة أو العمل...

ومع ذلك؛ ورغم اهتمام كثير من العلماء منذ أواخر القرن الثامن عشر من القرن الماضي وحتى الآن بمفهوم الضغط النفسي وتفسيره وتعريفه وتحديد مسبباته، إلا أن مفهوم الضغط النفسي لا يزال من المفاهيم التي يكتنفها الغموض، شأنه في ذلك شأن الكثير من المفاهيم السيكلوجية والتربوية، وذلك لارتباطه بميادين نظرية مختلفة، وارتباطه بمفاهيم عديدة أخرى كالقلق والإحباط والشعور بالصراع، الأمر الذي أدى إلى صعوبة توصل الباحثين إلى اتفاق محدد حول هذا المفهوم، واختلاف نظرتهم إليه من حيث مصدره (مسبباته) أو نتائجه وآثاره، أو لتباين الخلفية النظرية التي ينطلق منها كل باحث. وعليه، تعددت التعاريف المقدمة لمفهوم الضغط النفسي بشكل يعكس هذا التباين في وجهات النظر. (حداد وأبو سليمان، 2003؛ حتاملة،

(2002)

1- مفهوم الضغط النفسي والنظريات المفسرة له:

في حقيقة الأمر؛ يعد مفهوم الضغط من المفاهيم قديمة الاستخدام في مجال العلوم الطبيعية، حيث تستخدم هذه المفاهيم بمعنى: "ذلك التأثير الذي تحدثه قوة معينة على الشيء بصورة يصعب عليه تحملها؛ فتؤدي إلى إحداث تغييرات معينة سواء في شكله أو حجمه أو طبيعته". (شند والأنور، 2006)

ومن الناحية اللغوية، لا يبتعد مفهوم الضغط لغة عن هذا المعنى، حيث نجد في لسان العرب لابن منظور (د.ت) أن الضغط والضغطه يعني: عصر شيء إلى شيء. وضغطه يضغطه ضغطاً: زحمه إلى حائط أو نحوه، ومنه ضغطة القبر، ويقال ضغطه إذا عصره وضيق عليه وقهره.

ويتفق مفهوم الضغط من الناحية الاصطلاحية مع هذا المعنى كذلك؛ إذ يعرفه Caplan مثلاً بأنه "التباين بين المتطلبات التي ينبغي أن يؤديها الكائن الحي وقدرته على الاستجابة لها". (عسلي، 2005) كما يعرف (ماك جراث) الضغط بأنه عدم اتزان بين متطلبات الموقف وكفاءة الفرد على الاستجابة، تحت ظروف يصبح فيها الخوف من مواجهة المتطلبات هي النتيجة المنطقية المدركة". (إبراهيم، 1994)

ويعتبر Selye من أوائل الباحثين الذين درسوا الضغوط النفسية بطريقة منظمة، ولكنه يشير إلى أن هذه الاستجابة قد تكون لمثير موجب أو سالب، فالشائع أن الضغط يرتبط بالمواقف والمثيرات السالبة والمحزنة، لكن Selye يبين أن حتى حالات الفرح والمفاجآت السارة كالنجاح والانتقال والترقية تتطلب من الفرد التكيف والاستعداد لها، وهذا بدوره يشكل عاملاً ضاعطاً للفرد. (الطريحي، 1991)

وهو أيضاً ما أكد عليه Tricotte الذي يشير إلى أن الضغط قد يكون نتيجة لتفاعل الفرد مع بيئته، بحيث يمكن أن يكون مصدره إيجابياً (كتوفر فرصة معينة)، أو سلبياً (كالإجهاد والضيق..)، مما يؤدي بالفرد إلى تحدي هذه الوضعية. (Hellemans, 2009)

وبالتالي؛ فإن الضغط يشير إلى "وجود عوامل خارجية ضاغطة على الفرد سواء بكميته أو على جزء منه لدرجة توجد لديه إحساساً بالتوتر أو تشوبها في تكامل شخصيته، وحينما تزداد شدة الضغوط فإن ذلك قد يفقد الفرد قدرته على التوازن ويغير نمط سلوكه عما هو إلى نمط جديد". (شند والأنور 2006)

في هذا الإطار؛ يعتقد بأن Bernard هو أول من استخدم مفهوم الضغط النفسي على أساس أنه ناتج عن الخبرات الإنسانية، حيث قدم مفهوم "التوازن" الذي يقصد به استخدام الكائن الحي لمصادره من أجل الوصول إلى التوازن الذي يحقق له البقاء، وأن الضغط يحدث نتيجة خلل في هذا التوازن، فحينما يدرك الفرد أن هناك تهديداً خارجياً من البيئة التي يعيش فيها، فإن الجسم يظهر مجموعة من التغيرات الفسيولوجية الداخلية... الأمر الذي يؤدي بالفرد إلى الاستجابة لهذا التهديد، إما بالصمود والمواجهة، أو الهرب، حيث تعد هذه الاستجابة تكيفية عند مواجهة الفرد لأي خطر. (الرمادي، 2006)

وفي هذا الإطار يرى لطفي راشد (1992) أن الضغط النفسي هو تأثير داخلي لدى الفرد ينجم عن التفاعل بين قوى ضاغطة ومكونات الشخصية، وقد يؤدي إلى اضطرابات جسمية أو نفسية أو سلوكية تدفع إلى الانحراف عن الأداء الطبيعي، أو يؤدي إلى حفز الفرد لتحسين الأداء. (عسلي، 2005)

ويعرفه السمادوني بأنه حالة نفسية تنعكس في ردود الفعل الداخلية الجسمية والنفسية والسلوكية الناشئة عن التهديد الذي يدركه الفرد، عندما يتعرض للمواقف أو الأحداث الضاغطة في البيئة المحيطة. (الأحمد ومريم، 2009)

ويرى العاسمي (2011) أن الضغط النفسي عبارة عن حالة نفسية تتناوب الفرد نتيجة لتعرضه لمواقف ضاغطة (داخلية أو خارجية) تهدد توازنه النفسي والشخصي، وما ينجم عن ذلك من آثار سلبية على المستوى الانفعالي والاجتماعي والجسمي التي تعيق توافقه السليم في مواقف الحياة المختلفة.

والملاحظ أن هذه التعاريف - وغيرها الكثير - تتفق في جوانب معينة حول مفهوم الضغط، ولكن تختلف في أخرى إلى حد التناقض، فهي تتفق على أن:

- الضغط النفسي ينشأ من الصراع بين المطالب (الداخلية أو الخارجية) وإمكانات الفرد وكفاءاته على الاستجابة المناسبة لها.
 - الصراع بين المطالب التي يتعرض لها الفرد وكفاءات الاستجابة لديه يمثل وضعية خطر وتهديد بالنسبة للفرد.
 - الصراع بين المطالب التي يتعرض لها الفرد وكفاءات الاستجابة لديه ينتج عنه حالة من اختلال التوازن الذي يستلزم نوعاً من إعادة التوافق الذي قد يكون بدوره غير موفق أو مناسب.
 - حالة اختلال التوازن يعبر عنها بمظاهر انفعالية وفسولوجية ومعرفية وسلوكية.
 - أما جوانب الاختلاف في هذه التعاريف، فإنها تتبلور -كما يرى تيغزي (1991) في أربعة مواقف متباينة:
 - **الموقف الأول:** يتبنى مفهوم الضغط Stress للإشارة إلى متطلبات الموقف أو عراقيله وقيوده ومنبهاته (الفعل). بينما يستعمل مفهوماً آخر للدلالة على ردود الأفعال المتمثلة في التغيرات النفسية الانفعالية والتغيرات العضوية والتغيرات السلوكية، وهذا المفهوم هو Strain (المشقة).
 - **الموقف الثاني:** يناقض الموقف الأول في استعماله لمفهوم Stress-Strain. فالمفهوم الأول (Stress) لا يدل على عوامل الموقف (الفعل) بل يدل على الحالة النفسية الناتجة. والمفهوم الثاني (Strain) لا يدل على الحالة النفسية الناتجة (رد الفعل)، بل يدل على عوامل الموقف.
 - **الموقف الثالث:** اتسم بالثورة على مفهوم Stress، ورفض أصحابه أصلاً كلمة "ضغط" واقتروا تعويضها بمفهوم "الضاغط". Stressor
 - **الموقف الرابع:** من أبرز رواده (Lazarus & Folkman, 1984, Tricotte, 1982)، يعتبر مفهوم الضغط Stress مفهوماً شاملاً وجامعاً للعوامل المسببة ومتطلبات أو قيود الموقف الخارجي، والآثار الناتجة، النفسية أو الفسيولوجية أو السلوكية، والمتغيرات الوسيطة كنمط التفكير وخصائص الشخصية واستراتيجيات التكيف وغيرها. (تيغزي، 1991؛ Helleman, 2009)
- في هذا الإطار؛ يعد النموذج الذي قدمه Lazarus والذي يعرف بنموذج التقييم المعرفي من النماذج الهامة في تفسير وتعريف الضغوط النفسية، حيث يرى أن الضغوط تحدث عندما يواجه الشخص مطالب تفوق قدرته على التكيف.
- ويرى أن الضغوط وأساليب مواجهتها ترجع للمعرفة (الإدراك والتفكير) وللطريقة التي يقيم بها الفرد علاقته بالبيئة، وأن هذه العلاقة لا تسير في اتجاه واحد، بل إن متطلبات البيئة وأساليب مواجهة الضغوط والاستجابة الانفعالية هي نتيجة لتأثير كل منها على الآخر. (الأحمد ومريم، 2009)
- وعليه يعرف Lazarus & Folkman (1984) الضغوط بأنها العلاقة المضطربة وغير السوية بين الفرد والبيئة، حيث يقيم الفرد بيئته ومطالبها بأنها ترهقه وتتجاوز قدراته وإمكاناته وتهدد سلامته وسعادته.
- وفي تعريف آخر يرى Lazarus أن الضغوط ليست المثير ولا الاستجابة، بل هي التفاعل بينهما وقت إدراك الفرد للتهديد، ولذلك فإن الحدث نفسه قد يكون ضاعطاً بالنسبة لأحد الأفراد، وليس كذلك بالنسبة لفرد آخر، وأن أي حدث يقتضي تكيفاً يقود إلى نوعين من التقييم أحدهما تقييم أولي لجدية المطلب، والآخر تقييم ثانوي لمدى كفاية الفرد وتوفر موارده واختياراته لمواجهة هذا المطلب.

ويرى Folkman أن الفرد يقوم بالتقييم الأولي إذا كانت هناك ضرورة للمواجهة لدفع أذى أو لجلب نفع، أما التقييم الثانوي فيتمثل في تقييم الفرد لما يمكن أن يفعله لمقاومة أو منع الأذى، أو لتطوير آليات جلب النفع، وتقييم الخيارات المختلفة للمواجهة.

تتأثر عملية التقييم بطبيعة المنبه، والخبرة السابقة بهذا المنبه، وذكاء الفرد وخصائصه الشخصية والمستوى الثقافي الذي يتميز به، وقدرة الفرد على إدراك إمكاناته، كما تتأثر عملية التقييم أيضا بقيم الفرد وأهدافه وأفكاره بخصوص الذات والعالم من حوله. (الحاروني، 2005)

وعلى هذا الأساس، يرى كثير من الباحثين أن تعريف (Lazarus & Folkman & Tricotte) للضغط النفسي يتميز بالشمولية (Hellemans, 2009؛ الطيريري، 1991) ويعتبر مقبولا لدى عدد كبير من المهتمين، ولذا فقد نحى الكثير منهم إلى تقديم تعاريف تتحو نفس هذا المنحى.

من هذه التعريفات، نجد تعريف Feldman الذي يرى أن الضغوط النفسية هي "عملية تقييم الأحداث كمواقف مهددة ومتحدية، والاستجابة لها تتم عبر تغيرات جسمية وانفعالية ومعرفية وسلوكية. (عسلي، 2005)

وهو كذلك ما أشار إليه Patterson حيث يعرف الضغط النفسي بأنه "التفاعل المعقد بين فرد معين وبيئة محددة، وهذا التفاعل يحدث عندما يشعر الفرد بالتهديد والتحدي". (الحمد، 2012)

ويعرف Sarafino الضغوط بأنها عبارة عن "الحالة التي تنتج حين يقود التفاعل بين الشخص والبيئة إلى إدراك تناقض قد يكون حقيقيا أو غير حقيقي بين المطالب الناتجة عن الموقف والموارد البيولوجية والسيكولوجية والاجتماعية للفرد". (الضريبي ونحيلي والنجار، 2010)

كما يعرفها الحمد (2012) بأنها "ردود الفعل الناتجة عن تفاعل الفرد مع البيئة وذلك من خلال محاولته لإشباع حاجاته الاجتماعية والنفسية والثقافية والسيكولوجية، وعندما لا يستطيع تلبية هذه الحاجات يحدث توتر نفسي، وإذا استمر هذا التوتر فإنه يؤدي إلى الإنهاك الجسدي والنفسي".

ويرى عبد القادر (2008) أن الضغط النفسي ينشأ بعامة عن الطريقة التي نفكر بها عن أنفسنا وظروفنا وأحوالنا، وعن المعنى الذي تقضي به المطالب التي تتراكم علينا".

والضغوط النفسية من وجهة نظر عسلي (2005) تعني تلك الظروف المرتبطة بالتوتر والشدة وعدم التوازن، ناتجة عن موقف ضاغط، يدرك الطالب أنه غير قادر على تحمله ويظهر فيها تباين ملحوظ بين المتطلبات التي يريد أن يؤديها وقدرته على الاستجابة لها مما يعيقه على تحقيق أهدافه بدرجة كبيرة وبشكل مستمر.

وعليه، ومن خلال العرض السابق تتضح الاختلافات واضحة في المنطلقات الفكرية والنظرية للباحثين والعلماء حول مفهوم الضغط النفسي، مما يؤكد أن مفهوم الضغط النفسي من الظواهر الإنسانية المعقدة التي يمكن أن تفسر بناء على عدة أسس.

واعتبارا لذلك تعددت النظريات العلمية التي حاولت تفسير مفهوم الضغط النفسي والكشف عن طبيعته وخصائصه والآثار الناتجة عنه، من أهم وأبرز هذه النظريات: نظرية زملة أعراض التكيف لـ Hans Selye، النظرية الإدراكية لـ Spielberger، نظرية Murray، نظرية التقييم المعرفي لـ Lazarus، نظرية العجز المكتسب لـ Sieglman.

1-1 - نظرية زملة التكيف العام لـ H. Selye:

تأثرت أفكار Selye حول الضغط النفسي بتخصصه العلمي كطبيب ودراسة الفسيولوجيا والأعصاب، حيث ظهر هذا التأثير من خلال اهتمامه باستجابات الجسم الفسيولوجية الناتجة عن الضواغط Sressors، وتبدو المصطلحات الفسيولوجية واضحة في صياغة مسلماته نظريته.

ويرى Selye أن الضغط متغير غير مستقل، وإنما هو استجابة لعامل ضاغط، وتعد هذه الاستجابة ضغطاً، ويمكن الاستدلال على أن فرداً ما يقع تحت تأثير موقف ضاغط من خلال أنماط معينة من الاستجابات والأعراض، حيث أن مقداراً معيناً من الضغوط يؤدي إلى اضطراب التوازن الجسمي، وتعد هذه الأعراض الفسيولوجية عالمية وهدفها المحافظة على الكيان والحياة، لكن التعرض المتكرر والمستمر للضغوط له تأثيرات سلبية على حياة الأفراد.

وفي هذا الصدد، يرى Selye في إطار نظريته أن الكائن الحي يتعرض -نتيجة متغيرات الحياة- إلى أشكال مختلفة من الضغوط، منها ما هو داخلي، ومنها ما هو خارجي، وأن هذه الضغوط يستجاب لها بما أطلق عليه مفهوم "زملة أعراض التكيف العام"، وتتكون من وجهة نظره من ثلاث مراحل:

يصبح الكائن في المرحلة الأولى - وهي مرحلة الإنذار (التنبه) - مستعداً ومتحفزاً لمواجهة التهديد.

وفي المرحلة الثانية - وهي مرحلة المقاومة - يبذل الكائن جهوداً للتعامل مع التهديد من خلال المواجهة مثلاً.

أما في المرحلة الثالثة وهي مرحلة الاستنزاف (الإنهاك) فتحدث عندما يفشل الكائن في التغلب على التهديد ويستنفذ مصادره الفسيولوجية في محاولة التكيف، ويصبح عرضة للإعياء والتعب والإصابة بالأمراض. (يوسف، 2006، 8؛ شند والأونور، 2006)

1-2- النظرية الإدراكية لـ Spielberger:

تناول Spielberger مفهوم الضغط بشكل غير مباشر أثناء تحليلاته النظرية في اضطراب القلق. فقد أقام نظريته في القلق على أساس التمييز بين نوعين من القلق، هما: القلق كسمة، والقلق كحالة. (الرشدي، 1999، 54)

فسمة القلق استعداد طبيعي أو سمة من سمات الشخصية ويعتمد بصورة أساسية على الخبرة الماضية، بينما حالة القلق موقفية وتعتمد بصورة أساسية ومباشرة على الظروف الضاغطة.

وعليه، يعتبر Spielberger أن الضغط الناتج عن موقف ضاغط معين مسبباً لقلق الحالة، لذلك يهتم في الإطار المرجعي لنظريته بتحديد طبيعة الظروف البيئية المحيطة والتي تكون ضاغطة وفق إدراك الفرد بأنها كذلك، ويميز بين حالات القلق الناتجة عنها، ويحدد العلاقة بينها وبين ميكانزمات الدفاع التي تجنب تلك الضغوط.

وقد حدد Spielberger مفهوم الضغوط من خلال ثلاثة أبعاد:

- مصدر الضغط: ويبدأ بمثير يحمل تهديداً أو خطراً ما، نفسياً أو جسدياً.
 - إدراك الفرد للمثير أو التهديد.
 - رد الفعل المناسب المرتبط بالتهديد، فتربط شدة رد الفعل على شدة المثير ومدى إدراك الفرد له. (العمرى، 2012، 19)
- ### 1-3- نظرية Murray:

يعرف Murray الضغط بأنه صفة لموضوع بيئي أو لشخص، تسهل أو تعوق جهود الفرد للوصول إلى هدف معين. (عثمان، 2001، 100)

وقد ركز Murray اهتمامه بفهم الديناميات التي تحدث في داخل الكائن البشري من أجل إحداث عملية التوازن، ومما توصل إليه؛ أنه يصعب دراسة الضغوط منفصلة عن الحاجات حيث ترتبط الضغوط بالأشخاص أو الموضوعات التي لها دلالات مباشرة، تتعلق بمحاولات الفرد لإشباع متطلبات حاجاته.

وعلى هذا الأساس، يميز Murray بين نمطين من الضغوط، هما:

- ضغط (بيتا): وهي دلالات الموضوعات البيئية كما يدركها الأفراد.
- ضغط (ألفا): وهي خصائص الموضوعات البيئية كما توجد في الواقع، أو كما يظهرها البحث الموضوعي.

ويوضح Murray أن سلوك الفرد يرتبط غالبا بضغط (بيتا)، ومن المهم رغم ذلك اكتشاف المواقف التي تتسع فيها الشقة بين ضغوط (بيتا) التي يستجيب لها الفرد وبين ضغط (ألفا) الموجودة بالفعل. (الرشدي، 1999، 65)

1-4- نظرية التقييم المعرفي لـ Lazarus:

نشأت هذه النظرية نتيجة الاهتمام الكبير بالإدراك والعلاج الحسي الإدراكي، وأكد Lazarus وزملاءه على الإدراك والتقييم المعرفي في الاستجابة للضغوط.

بمعنى، أن الفرد لا يستشعر الضغط إلا إذا أدرك الموقف على أنه يمثل تهديدا له، نتيجة شعوره بالنقص وعدم القدرة على الوفاء بالمتطلبات البيئية التي يرى أنها تفوق إمكانياته.

وبناء عليه، ركز Lazarus على عملية التقييم المعرفي من جانب الفرد، ومن ثم الحكم على الموقف وتصنيفه، لذلك يختلف الأفراد في تقييمهم للموقف من حيث الضغط، فالموقف الذي يكون مصدر إزعاج لشخص قد لا يكون كذلك لشخص آخر.

وقد حدد Lazarus نوعين من التقييم، هما:

- التقييم الأولي: ويتعلق بتقييم العالم الخارجي وأن بعض الأحداث أو المواقف هي بحد ذاتها مسببة للضغط.
 - التقييم الثانوي: وفيه يحدد الطرق التي تصلح للتغلب على المشكلات التي تظهر في الموقف. تتأثر عملية تقييم الفرد للمواقف أو الأحداث على عوامل عديدة، هي:
 - العوامل الشخصية: وهي عديدة، أبرزها حسب Lazarus: القدرة على حل المشكلات، اعتقادات الضبط، المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات.
 - عوامل البيئة الخارجية: مثل التحديات والمتطلبات الاجتماعية أو الدراسية أو المهنية، وغيرها.
 - العوامل المرتبطة بالموقف أو الحدث نفسه الذي يمر به الفرد. (العمرى، 2012، 23؛ العارضة، 1998، 12)
- وعليه، فإنه عند محاولة فهم الضغوط وتقييم حجمها وآثارها ومصادرها وأساليب التعامل معها يجب أن لا يتم تجاهل العوامل الوسيطة التي قد ترتبط بالفرد في جوانبه المختلفة ومعطيات البيئة بتنوعها واختلافها، هذا من جانب. ومن جانب آخر العلاقة والتفاعل الذي يحدث بين الفرد والبيئة التي يبرز فيها الدور الفعال للجانب المعرفي في نشأة الضغوط بحد ذاتها وأساليب مواجهتها.

1-5- نظرية العجز المكتسب لـ Segliman:

ترى نظرية العجز المكتسب أن ردود الفعل التي تصدر عن الفرد هي ردود متعلمة يتعلمها الفرد من خبراته السابقة، والتي مؤداها أن الفرد حين تفشل جهوده في السيطرة على حدث معين بشكل متكرر، فإنه يتوقف عن الكفاح بسبب عجز، وبالتالي، عند فإن موقفا جديدا يولد لديه نفس رد الفعل، وهو العجز وعدم القدرة على ضبط أحداثه أو التنبؤ بها. وحدد Segliman ثلاثة وأبعاد من القصور تميز العجز المكتسب وتمكن من التفسير المعرفي الذي يساعد في فهم درجة عمق وتناقض وطول مدة الشعور بالعجز، مما يساعد على التنبؤ بإمكانية حدوثه، وهذه الأبعاد هي:

- يكون دافعا: أي أن الفرد لا يحاول اتخاذ أي إجراءات أو القيام بأي مجهود للتغيير نتيجة الضغط.
- يكون معرفيا: أن الفرد يفشل تماما في تعلم استجابات وردود أفعال جديدة تساعده على تجنب آثار الضغط.
- يكون انفعاليا: حيث يؤدي إلى حالة من الانسحاب والانعزال والاكتئاب والمخاوف والقلق، وإدراك العالم الخارجي كمصدر للتهديد. (العمرى، 2012، 24)

وبهذا، فالضغط النفسي حسب هذه النظرية هو نتاج الشعور بالعجز المتعلم، عندما تتجاوز مطالب البيئة إمكانيات الفرد، ويشعر أنه عاجز وقليل الحيلة.

وعلى ضوء كل ما سبق يتضح أن تلاميذ المدارس وطلبة الجامعات ليسوا بمنأى عن الضغوط النفسية، فهم عرضة للكثير من المواقف والصراعات الداخلية والخارجية والتغيرات النمائية التي تفرض عليهم العديد من المطالب التي تستدعي إشباعاً وأهدافاً تنتظر تحقيقاً تصل لحد شعورهم بالعجز عن تحملها ومواجهتها.

وفي هذا الإطار؛ تشير بعض الدراسات إلى أن بيئات مثل البيئة المدرسية تتضمن مصادر ضاغطة أكثر من غيرها. (العمر والدغيم، 2007)

وما تجدر الإشارة إليه في هذا السياق؛ أنه بالرجوع إلى الكثير من الكتابات والدراسات العلمية الأجنبية منها والعربية، نجد أنها زاخرة بموضوعات مثل الضغوط المهنية في بيئات عمل مختلفة، على اعتبار تأثير العلاقة بين الفرد وبيئة العمل على ظهور الضغوط النفسية لديهم وانعكاسات ذلك على مختلف الجوانب.

وعليه؛ فإنه من الضروري دراسة العلاقة بين الطالب والبيئة المدرسية التي يقضي فيها أغلب ساعات يومه والكثير من سنوات عمره، وأن النشاط الذي يؤديه فيها بمثابة عمل لا يقل أهمية عن النشاط الذي يؤديه أي عامل في بيئة عمله.

2- مصادر الضغط النفسي في المجال الدراسي:

من الطبيعي أن الضغوط النفسية لا تنشأ من فراغ، بل هناك دائماً ظروف ومواقف، الخ تعتبر مصادر ضاغطة تكون عوامل في حدوثها. وهذا ما دفع العلماء إلى دراسة مصادرها والعوامل المؤثرة فيها، وذلك بهدف فهمها والتنبؤ بها، وبالتالي التحكم في شدتها والسيطرة عليها.

لكن مع الإشارة إلى أن الدراسات تشير إلى أن الضغوط النفسية في بعض جوانبها تعتبر مقبولة ومطلوبة، فهي بمثابة عنصر مجدد للطاقة الإنسانية، وبدونها تصبح الحياة بدون معنى. وأن قدراً من الضغوط مطلوب وضروري للاستمرار في حالة تيقظ ونشاط. (عسلي، 2005؛ عثمان، 2001)

ونظراً لأن الضغوط النفسية تتنوع وتتعدد باختلاف الأفراد والمواقف والبيئات؛ فقد نجم عن ذلك عدة تصنيفات للضغوط حسب أسس مختلفة، رغم تداخلها، ومن هذه الأسس:

- من حيث متربئاتها إلى: ضغوط بناءة (إيجابية)، في مقابل ضغوط هدامة (سلبية).
 - من حيث الاستمرار، تصنف إلى: مستمرة ومتقطعة.
 - من حيث المنشأ، وتصنف إلى ضغوط داخلية في مقابل ضغوط خارجية.
 - من حيث المكان الذي تحدث فيه: في المنزل أو العمل أو المدرسة ...
 - من حيث عدد المتأثرين بها، وتصنف إلى ضغوط عامة في مقابل ضغوط خاصة.
 - من حيث شدتها، ويمكن أن تصنف إلى خفيفة ومعتدلة وحادة.
 - من حيث المجال الذي تحدث فيه، أي في المجال الاقتصادي أو السياسي أو التعليمي... (يوسف، 2006، 15)
- وعليه، فقد سعت البحوث والدراسات إلى إلقاء الضوء على مختلف العوامل والمصادر المرتبطة بحدوث الضغوط النفسية لدى عينات مختلفة وبشكل خاص في بيئات كالمدرسة بمراحلها، وفي تفاعلها مع الأسرة والمجتمع عموماً.
- وفي هذا الإطار، قامت Fimian بدراسة متعمقة حددت فيها مصادر ضغوط التلاميذ ضمن نموذج مكون من ثلاث مجموعات من المصادر، هي:

- مجهذات التلاميذ: وتشمل المدرسة ومكانها، درجة تقبل الزملاء، والمستوى المعرفي والثقافي والتحصيلي لتلاميذ الفصل.

- مجهذات أكاديمية اجتماعية.

- العلاقات التعليمية غير المناسبة. (ابراهيم، 1994)

وعلى العموم، يمكن القول أنه بالرغم من أنه قد يتعذر وضع حدود فاصلة وقاطعة لمصادر ضغوط الدراسة لدى التلاميذ، إلا أن مختلف التصنيفات التي قدمها العلماء والباحثون لها تعتبر مقاربة، فالإلى جانب هذا التصنيف الذي قدمته Fimian، نجد كذلك أن تصنيف علي إسماعيل علي (1999) وتصنيف لطفي عبد الباسط ابراهيم (1994) مثلاً يتفقان على الخطوط العريضة لمصادر الضغوط النفسية التي صنفها Fimian، لكن بشكل أكثر ضبطاً وتحديداً.

يقسم ابراهيم (1994) الضغوط النفسية التي يمكن أن يتعرض لها تلاميذ المدارس إلى قسمين: ضغوط داخلية (شخصية)، وضغوط خارجية (بيئية):

- **مصادر داخلية:** وتشمل مجموعة المتغيرات النفسية الداخلية التي يدركها التلميذ وتسبب له توتراً وقلقاً، فقد تشكل قدرات التلميذ المعرفية ومهاراته ومعتقداته وتوقعاته وأهدافه المستقبلية وحاجته إلى المساندة والدعم الاجتماعي -تمثل جميعها أو بعضها- مصادر للضغط النفسي وتؤثر بصورة ما على أداء وسلوك التلميذ.

ففي دراسة أجراها الأحمد وملحم، حاولت فحص طبيعة العلاقة الارتباطية بين الضغوط النفسية وبعض سمات الشخصية المستهدفة بالدراسة (الانفتاح على الخبرة الطبية وبقظة الضمير)، كما هدفت إلى تحديد قدرة هذه السمات على التنبؤ بدرجة الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة جامعتي دمشق والفرات، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين الضغوط النفسية من جهة، وكل من الانفتاح على الخبرة والطبية وبقظة الضمير من جهة أخرى. كما أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فرق بين الذكور والإناث في متغير الضغوط لصالح الإناث. (الخليل والقُدومي، 2011)

- **مصادر خارجية:** وتشمل مجموعة المتغيرات التي تحيط بالتلميذ ويتفاعل معها ويدركها على أنها مصدر للضغط النفسي، وتؤثر على حالته الانفعالية والمعرفية، وتنقسم هذه المجموعة من المصادر إلى مجموعتين فرعيتين هما:

أ- **ضغوط البيئة المدرسية:** وتشمل مجموعة من العوامل داخل حيز المدرسة ويتفاعل معها خلال اليوم الدراسي. وفي هذا الإطار، يؤكد العمر والدغيم (2007) إلى أن المدرسة تعد أحد أهم مصادر الضغوط النفسية على التلاميذ، فمصادر الضغوط فيها ترتبط عادة بتدني مستوى التحصيل في مواد معينة، وبالعلاقة مع المعلمين أو الأقران، والتركيز الزائد على التفوق الأكاديمي والتنافسي والتقييم بناء على نتائج الاختبارات، كما تعد الرغبة في الحصول على درجات كبيرة من مصادر الضغوط النفسية الشائعة لدى التلاميذ.

ب- **ضغوط البيئة الاجتماعية:** وتتمثل في مجموعة العوامل النفس اجتماعية خارج حيز المدرسة ولها بعض الانعكاسات على أدائه. وفي هذا السياق؛ فقد أشارت العديد من الدراسات والبحوث إلى مصادر الضغوط النفسية التي يتعرض لها طلبة المدارس باختلاف مراحلها، وهي في مجملها تسير نفس المنحى وتؤكد في نتائجها هذا التصنيف الذي قدمه إبراهيم (1994)، على الرغم من اختلاف ترتيب هذه المصادر من دراسة إلى أخرى، وكون التلاميذ قد يعانون من بعضها أو من أغلبها حسب ما تشير إليه نتائج تلك الدراسات.

كما قام البرعاوي بدراسة هدفت إلى التعرف على الفروق بين طلبة الجامعة في تقدير مصادر الضغوط النفسية والتعرف على أكثر المواقف والأبعاد التي تشكل ضغطاً عليهم، حيث تكونت عينة الدراسة من 650 طالباً وطالبة من طلبة الجامعة

الإسلامية، وتوصل الباحث إلى عدة نتائج أهمها: أن مستوى الضغوط لدى الطلبة كان 53.8% بحسب الترتيب التالي: الدراسية، الانفعالية، بيئة الجامعة، الشخصية، الصحية، الاجتماعية، المالية، وأخيراً الأسرية. (دخان والحجار، 2006) وأجرى ياسين (1992) دراسة بهدف فحص الضغوط النفسية ومصادرها لدى طلاب وطالبات الجامعة ومعرفة علاقة هذه الضغوط باتجاهاتهم نحو الجامعة، تكونت عينة الدراسة من 200 طالب وطالبة، وتم استخدام مجموعة من الأدوات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مصادر مختلفة للضغوط النفسية لدى الطلبة، تمثلت في: الفشل، الامتحانات، المذاكرة المناهج المملة. كما أظهرت النتائج أن الذكور أكثر إحساساً بالضغوط النفسية من الإناث.

وهدفت الصبان من دراستها إلى التعرف على المشكلات الشخصية والنفسية التي تعاني منها بعض طالبات كلية التربية للبنات بمدينة جدة، وتم التوصل إلى أن أعلى نسبة في المشكلات النفسية هي: قلق الاختبار ثم مشكلة القلق. (العمرى، 2012، 53)، كما قام العمر والدغيم (2007) بدراسة الهدف منها الكشف عن مظاهر الضغوط النفسية ومصادرها سواء الشخصية أم الأسرية أم التعليمية، وأجريت الدراسة على 572 تلميذاً من سنوات دراسية مختلفة وهي الخامسة والثامنة والعاشر. توصلت الدراسة إلى أن العوامل ذات التأثير المباشر على المظاهر الانفعالية للضغوط النفسية كانت التفاعل مع المعلم، الضغوط الأكاديمية، والصحة العامة.

وأجرى أبو يسري دراسة كان الهدف منها الكشف عن مصادر الضغط النفسي ومستوياته في المجالين الأكاديمي والحياتي وتقديرها، وعلاقتها بمصدر الضبط وتقدير الذات لدى 675 طالباً وطالبة، وبينت النتائج أن أعلى مصادر الضغط بين الطلبة جاءت من الامتحانات وترقب نتائجها، فيما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى عامل الجنس، لصالح الإناث، حيث كن أكثر ضغطاً من الذكور في المجالين الأكاديمي والحياتي. (خليل والقدومي، 2011)

كما أوضح كل من (Caplan, Chorlesk et al, Chandler, Tellenback, Moore) أن من أهم مصادر ضغوط التلاميذ هي: الخوف من الرسوب، المشكلات التعليمية بالمدرسة، تغيير المدرسة أو محل الإقامة، عدم التأييد أو الدعم الاجتماعي. (إبراهيم، 1994)

وأشار Kisker كذلك أن لكل مرحلة عمرية خصائص مميزة ومواقف ضاغطة خاصة بها وأن طلبة الجامعات يعانون من مواقف وأزمات عديدة، تتمثل في مواجهة الامتحانات، العلاقات مع الزملاء والأساتذة، المنافسة من أجل النجاح، والمشكلات العاطفية، والتعامل مع مقتضيات البيئة الجامعية وأنظمتها وقوانينها. (الزبيد، 2006)

وفي دراسة لـ(شانان) وآخرون Shannan et al هدفت إلى معرفة مصادر الضغوط لدى طلبة الجامعة وتكونت العينة من 100 طالباً وطالبة من جامعة (مدوسترن) وكانوا مختلفين في التخصص، الجنس، والعمر. خلصت النتائج إلى أن الأحداث اليومية كانت أكثر شيوعاً، كما أن المصادر الذاتية للضغوط كانت أكثر المصادر المؤثرة. (دخان والحجار، 2006)

3- استراتيجيات مواجهة الضغط النفسي:

رغم تعدد مصادر الضغط النفسي إلا أن الأفراد يتباينون في إدراكهم واستجاباتهم وتأثرهم بها؛ فقد تكون تلك المصادر عند بعض الأفراد منهكة للطاقة ومثيرة للقلق، ومسببة للآلام النفسية والجسدية في الوقت الذي يراها البعض الآخر بأنها بمثابة قوة دافعة للإنجاز والتفكير وتحشد الهمة وتجعل للحياة رسالة وغاية، حيث يعتبر الضغط النفسي أحد الخصائص المميزة للحياة البشرية العادية، رغم تفاوت مستوى الشعور به من فرد لآخر، بل وعند الفرد نفسه حسب عدة عوامل منها ما يرجع لطبيعة ونوع الموقف الضاغط بحد ذاته.

وفي كل الأحوال، وكرد فعل غريزي طبيعي، يسعى الفرد إلى استخدام عدة أساليب وإتباع بعض طرق لاستعادة توازنه وتحقيق التوافق لمواجهة المواقف والأحداث الضاغطة التي يدركها على أنها مهددة له، وذلك بالتخلص منها أو التخفيف من آثارها أو التكيف معها. وهو ما يطلق عليه باستراتيجيات التعامل أو مواجهة الضغوط النفسية.

بدأ الاهتمام بدراسة موضوع استراتيجيات مواجهة الضغوط منذ الستينات من القرن الماضي، وتعد الدراسة التي قام بها Murphy سنة 1962 من أوائل الدراسات التي تناولت هذا المفهوم، وذلك للإشارة إلى الأساليب التي يستخدمها الفرد في تعامله مع المواقف المهددة بهدف السيطرة عليها. حيث وصفت عملية المواجهة بأنها تنظيم مرن للوسائل المختلفة للتعامل مع التحديات البيئية. (الضريبي وآخرون، 2010، العارضة، 1998، 12)

ويرى الأحمد ومريم (2009) أن الفرد يبدأ بالعمل على تطوير سلوكه وتعديله عندما تقش الأساليب الطبيعية مع المواقف الشديدة الضغط، حتى تتكون لديه أساليب جديدة للتكيف مع المواقف الضاغطة التي يتعرض لها، حيث أن بعض هذه الأساليب تكون طبيعية ورد فعل تلقائي عندما يكون العامل الضاغط بسيطاً، ولكن عندما يكون الموقف الضاغط شديداً، فإن التكيف الاعتيادي يصبح غير كافٍ، ونتيجة لذلك يصبح لدى الفرد إنهاك عاطفي وذهن.

وعلى هذا الأساس، نجد أن الاستراتيجيات والأساليب التي يمكن أن يستخدمها الفرد لمواجهة الضغوط النفسية كثيرة ومتعددة، مما أدى بدوره إلى تعدد وكثرة التصنيفات التي اعتمدها العلماء لتحديد، إلى جانب تأثير الإطار النظري والخلفية العلمية لكل منهم في ذلك.

وفي هذا الإطار، قدم Efferly تصنيفه لاستراتيجيات مواجهة الضغوط بناء على مدى فعاليتها في تحقيق التوافق، حيث يرى أن هناك أساليب عديدة تؤدي إلى تحقيق التوافق، وهي الأساليب التي تخفض من مستوى الضغط وتحافظ على صحة الفرد على المدى البعيد. منها الاسترخاء والتمرينات العضلية.

بينما هناك أساليب أخرى تبعث على سوء التوافق، بحيث تخفض من مستوى الضغط في الحين، لكن بشكل مؤقت، لكن في المقابل تعتبر هدامة للصحة وتؤدي إلى مشكلات أخرى عديدة على المدى البعيد. منها مثلاً تعاطي الكحول وتناول العقاقير بشكل سيء والانسحاب الاجتماعي. (الأحمد ومريم، 2009)

أما Martin وآخرون فقد أشاروا إلى أسلوبين من أساليب مواجهة الضغوط النفسية، وهما:

- الاستراتيجيات الانفعالية في المواجهة: وتتمثل في ردود انفعالية في مواجهة المواقف الضاغطة، مثل الغضب والتوتر والانزعاج والقلق واليأس.
- الاستراتيجيات المعرفية في المواجهة: وتتمثل في استخدام النشاط العقلي في إعادة تفسير وتقويم الموقف وتحليله منطقياً. (الزبيد، 2006)

ومن التصنيفات البارزة في مجال استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية، نجد تصنيف Moos و (Lazarus & Folkman, 1984). ويصنف Moos هذه الاستراتيجيات في بعدين: الاستراتيجيات الإقدامية والاستراتيجيات الإحجامية.

أولاً: الاستراتيجيات الإقدامية: ويتم فيها توظيف أساليب التصدي للموقف الضاغط وتجاوز آثاره السلبية، وتشمل أربعة أساليب: 1- أسلوب التحليل المنطقي: وفيها يتبع الفرد أسلوب التحليل المنطقي للمواقف الضاغطة بغية فهمه والتهيرؤ الذهني له ولمترتيباته.

2- أسلوب إعادة التقييم الإيجابي للموقف: يحاول الفرد معرفياً استجلاء غموض الموقف الضاغط وإعادة بنائه بطريقة إيجابية مع محاولة استمرار تقبل الواقع كما هو.

3- أسلوب البحث عن المعلومات والمساعدة: حيث يحاول الفرد البحث عن المعلومات المتعلقة بالموقف الضاغط وطلب المساعدة من الآخرين أو مؤسسات المجتمع المتوقع ارتباطها بالموقف الضاغط.

4- أسلوب حل المشكلة: من خلال التصدي المباشر للمشكلة ولتداعياتها.

ثانياً: الاستراتيجيات الإحجامية: وتشمل الأساليب التي يوظفها الفرد لتجنب الضغط، والإحجام عن التفكير فيه. وذلك من خلال استخدام أربعة أساليب هي:

- 1- أسلوب الإحجام المعرفي: يلجأ إليه الفرد لتجنب التفكير الواقعي والممكن مع الموقف الضاغط أو فيه.
 - 2- أسلوب التقبل الاستسلامي: ويلجأ إليها الفرد لترويض نفسه على تقبل الموقف الضاغط.
 - 3- أسلوب البحث عن الإثبات أو المكافآت البديلة: وذلك عن طريق الاشتراك في أنشطة بديلة ومحاولة الاندماج فيها، بهدف توليد مصادر جديدة للإشباع والتكيف بعيدا عن مواجهة الموقف الضاغط.
 - 4- أسلوب التنفيس والتفريغ الانفعالي: وذلك بالتعبير اللفظي عن المشاعر السلبية غير السارة، وفعليا عن طريق المجهودات الفردية المباشرة لتخفيف التوتر. (عكاشة، 1999، 95، الأحمد ومريم، 2009)
- من جهة أخرى يرى Lazarus & Folkman (1984) أن أساليب التعامل مع الضغوط النفسية هي عملية التغير المستمرة للجهود المعرفية والسلوكية أو كليهما لضبط الظروف الداخلية والخارجية التي يدرك الفرد أنها مرهقة وشديدة الضرر. وبناء عليه تم تصنيف أساليب التعامل مع الضغوط فئتين رئيسيتين:
- أحدهما: التعامل المركز على المشكلة Problem-Focused Coping تركز هذه الفئة من الأساليب على اتخاذ مواقف عملية وإجراءات فعلية لمواجهة المواقف الضاغطة وضبطها، فهي التعامل البناء أو الفعال مع عوامل الضغوط النفسية. وتشمل المبادأة ومحاولة ممارسة أي نشاط لمواجهة الموقف الضاغط وتحليل أبعاده بصورة منطقية.
- أما الفئة الثانية: التعامل المركز على الانفعال Emotion-Focused Coping والتي تركز على ضبط المشاعر والاستجابات الانفعالية المرتبطة بالضغط أو تعديلها.
- وتشمل بعض السلوكيات التي تعكس عجز الفرد عن مواجهة الموقف الضاغط، والتماس مساعدة الآخرين، وعزل النفس عن الآخرين أو التنفيس الانفعالي.
- وقد تشمل أيضا بعض العمليات المعرفية مثل قبول الموقف والاستسلام له ومحاولة التعايش معه، والانسحاب من الموقف وتجنب التفكير فيه، واللجوء إلى الخيال والأمنيات والشكوى والدعاء. (عسلي، 2005)
- وإن كان من الضروري الإشارة إلى أننا نعتقد أن هذا الأسلوب الأخير-الدعاء- قد لا يعتبر استسلاميا بالضرورة، فقد يكون مستخدما حتى مع الأساليب التي تركز على المشكلة بل ويزيد الفرد قوة في إطار التوكل على الله سبحانه وتعالى، لكن قد يكون في هذا التصنيف (المركز على الانفعال) في حال استخدامه بمعنى التوكل، دون بذل أي جهد لحل المشكلة أو التعامل مع الموقف الضاغط.
- وبناء على ما سبق، يتبين أن هناك أساليب واستراتيجيات مختلفة ومتعددة يمكن أن يلجأ إليها الأفراد للتعامل مع الضغوط النفسية التي يتعرضون لها، مما يعكس فيما بينهم من فروق وتفاوت في هذا المجال.
- في هذا الإطار أجريت العديد من الدراسات للكشف عن أهم استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية التي يستخدمها طلبة المدارس والجامعات، من بينها دراسة Carnhan والتي هدفت إلى التعرف على الأساليب المستخدمة للتعامل مع الضغوط النفسية لدى الطلبة.
- تكونت عينة الدراسة من 41 طالبا وطالبة من طلبة الجامعة، وأشارت النتائج إلى أن هؤلاء الطلبة لجأوا إلى ممارسة التمارين الرياضية وتمارين الاسترخاء العضلي وتدريبات الضغط الذاتي واستخدام الخيال مع المواقف الضاغطة. (الرمادي، 2006)
- وفي دراسة الزبيد (2006) التي هدفت إلى التعرف على أكثر استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية استخداما من قبل الطلبة في جامعة قطر، على ضوء متغيرات الجنس والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي والتخصص والجنسية، وباستخدام مقياس تحمل الضغوط على عينة شملت 284 طالبا، توصل الباحث إلى أن أكثر الأساليب شيوعا التي يستخدمها الطلبة هي: التفكير الإيجابي واللجوء إلى الله والتنفيس الانفعالي. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات

التعامل مع الضغوط النفسية تعزى لمتغير الجنس بينما لا توجد هذه الفروق باختلاف الجنسية والكلية والمعدل التراكمي والمستوى الدراسي.

وقامت الأحمد ومريم (2009) بدراسة كان الهدف منها تحديد أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى الشباب الجامعي، وتحديد ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب تعزى إلى متغيرات الجنس والتخصص العلمي في الكلية. تكونت عينة الدراسة من 212 طالبا وطالبة واستخدم مقياس أساليب التعامل مع المواقف الضاغطة الذي طوره Moss نموذج الراشدين، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها: وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في استخدام أسلوب حل المشكلات وأسلوب البحث عن المكافآت ووجود فروق بين طلبة كلية التربية وطلبة كلية العلوم في استخدام الأساليب التالية: التقويم الإيجابي، البحث عن التوجيه والمساعدة لصالح طلبة كلية التربية.

كما أجرت درويش دراسة هدفت إلى التعرف على الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة في المرحلة الثانوية في عمان للتوافق مع الضغوط النفسية، كما اهتمت الدراسة بالتعرف على الفروق بين الذكور والإناث في استخدام هذه الاستراتيجيات، وكذلك إلى التعرف على الفروق بين الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والمتوسط والمنخفض في استخدام هذه الاستراتيجيات. ولتحقيق هذه الأهداف قامت الباحثة ببناء استبانة وتطبيقها على عينة مكونة من 1094 طالبا وطالبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجيات الطرق المعرفية والانعزال والاسترخاء والبحث عن الدعم الاجتماعي والتعبير عن المشاعر استراتيجيات كثيرة الاستخدام من قبل الطلبة، وأن استراتيجيات التمرينات الجسمية والتحول عن الموقف وتجنبه وممارسة عادات معينة والعدوان اللفظي والجسدي استراتيجيات قليلة الاستخدام من قبل الطلبة، وقد أظهر الذكور استخداما لاستراتيجيات الطرق المعرفية والدعم الاجتماعي والتمرينات الجسمية والعدوان اللفظي والجسدي وممارسة عادات معينة أكثر من الإناث، في حين أظهرت الإناث استخداما لاستراتيجيات التعبير عن المشاعر والانعزال والتحول عن الموقف وتجنبه أكثر من الذكور، وقد أظهر الطلبة ذوي التحصيل المنخفض استخداما لاستراتيجيات التمرينات الجسمية والتحول عن الموقف وتجنبه وممارسة عادات معينة والعدوان اللفظي والجسدي أكثر من استخدام الطلبة ذوي التحصيل المتوسط والمرتفع لهذه الاستراتيجيات. (الحوامدة وبنات، 2012) وعليه يتضح أن لكل فرد قيود على استخدام بعض استراتيجيات المواجهة دون غيرها في ضوء إمكاناته ومخزون عمليات التحمل لديه، ونتيجة لتأثير عدد من العوامل، أهمها عوامل تتعلق بشخصيته وجنسه ومستواه الثقافي... إلخ ومحيطه الاجتماعي، وعوامل أخرى تتعلق بطبيعة المشكلة بحد ذاتها.

في هذا السياق، فقد أوصت العديد من الدراسات على ضرورة وأهمية تقديم برامج خدمات ومساعدات مناسبة تسهم في خفض وتخفيف الضغوط النفسية لدى الفئات العمرية المختلفة. (الحاروني، 2005)

خاتمة:

يتفق الباحثون رغم اختلاف توجهاتهم واختصاصاتهم على أن التعرض المتكرر للضغط النفسي أثارا سلبية على التلميذ تشمل جوانب متعددة، كالإداء المعرفي، الاكتئاب، القلق، تؤثر العلاقات... إلخ مما يتطلب استراتيجيات مواجهة على المستوى الشخصي، وفي نفس الوقت تكفل نفسي وتربوي يتيح حسن توظيف الاستراتيجيات الملائمة حسب الموقف وشدته ومدى تكراره. إلا أن الجدير بالقول، أنه لا يمكن بأي حال من الأحوال تحقيق فاعلية أي تدخلات للتخفيف من الضغوط النفسية ما لم تكن مستندة على كشف دقيق لأهم مصادرها، وبالتالي يمكن توجيه هذه الجهود بشكل ناجع وفقا لها. ومن هنا أصبحت الحاجة ماسة إلى خدمات متخصصة في المدرسة، بحيث تتوفر للتلميذ وتساعد على التوافق مع مختلف التحديات والاستجابة لمختلف المطالب التي تواجهه؛ بحيث تتظافر فيها جميع الجهود، مع التركيز على الدور المحوري للتلميذ، يكون الهدف منها مرافقة التلميذ وتحقيق تنمية شاملة لجميع جوانب شخصيته.

المراجع:

- إبراهيم، لطفي عبد الباسط (1994). عوامل الضبط المدرسي المدرك في علاقتها بضغط الدراسة لدى تلاميذ المدارس الحكومية والخاصة، منبئات بالتحصيل. *حولية كلية التربية بجامعة قطر*. (11). 551- 586.
- ابن منظور، (د، ت). *لسان العرب*. مصر: دار المعارف.
- الأحمد، أمل ومريم، رجاء محمود (2009). أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى الشباب الجامعي، دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 10(01). 16-37.
- تيززي، محمد (1991). الإجهاد المهني لدى رؤساء الأقسام بالجامعات الجزائرية، اقتراح نموذج تنظيري، *التعريب*، دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف. السنة الأولى (01).
- الحاروني، مصطفى محمد علي (2005). فعالية برنامج إرشادي في خفض الضغوط النفسية لدى التلاميذ الأيتام وأثره في أساليب استذكارهم وتحصيلهم الدراسي. *مجلة كلية التربية، جامعة حلوان*: مصر. 15(62). 2-65.
- حاتمة، مازن رزق (2002). مصادر الضغط لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك، دراسة تحليلية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. البحرين. 03(04). 199- 244.
- حداد، عفاف شكري وأبو سليمان، بهجت (2003). فاعلية برنامج ارشاد جمعي في التدريب على الضبط الذاتي في خفض الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية*. (03) . 117- 237.
- الحمد، نايف فدعوس علوان (2012). فاعلية برنامج إرشادي جماعي في مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة المفرق في الأردن. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للدراسات والأبحاث*. 02(26). 149- 188.
- الحوامدة، خولة أحمد وبنات، سهيلة محمود (2012). المشكلات التي يواجهها الطلبة واستراتيجيات التعامل معها. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 13(3). 13-40.
- دخان، محمد كامل والحجار، بشير إبراهيم (2006). الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقتها بالصلابة النفسية لديهم. *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)*. 14(2). 369-398.
- الرشيدى، هارون توفيق (1999). *الضغوط النفسية، طبيعتها، نظرياتها، برنامج لمساعدة الذات في علاجها*. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الرمادي، نور أحمد محمد (2006). فعالية برنامج ارشادي سلوكي جمعي يستخدم التدريب على الضبط الذاتي لخفض الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية بالفيوم*. (4). 281- 312.
- الزويد، نادر فهمي (2006). استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة قطر وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة رسالة الخليج العربي*. مكتب التربية العربي لدول الخليج. (99). سنة 27.
- شند، سميرة محمد إبراهيم والأنور، محمد إبراهيم محمد (2006). قلق المستقبل وعلاقته بالضغوط النفسية لدى شرائح مهنية مختلفة. *مجلة كلية التربية. جامعة طنطا*. 1(35). 772- 829 .
- الضريبي، عبد الله ونحيلي، علي والنجار، مسعد (2010). أساليب مواجهة الضغوط النفسية المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات، دراسة ميدانية على عينة من العاملين بمصنع زجاج القدم بدمشق. *مجلة جامعة دمشق*. 26(4). 669-719.
- الطريزي، عبد الرحمن (1991): *الضغط النفسي، مصادره ومسبباته*. *حولية كلية التربية بالرياض*. 09(8)
- العارضة، معاذ محمد عبد الرزاق (1998). *استراتيجيات تكيف المعلمين مع الضغوط النفسية التي تواجههم في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة نابلس*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية: فلسطين.

- العاسمي، رياض (2011). فاعلية برنامج إرشادي قائم على الإرشاد المركز على العميل والتغذية الراجعة البيولوجية في تخفيض درجة الضغط النفسي والقلق كسمة، وتحسين مفهوم الذات لدى عينة من المعلمين. *مجلة جامعة دمشق*. 27(1). 281-219.
- عبد القادر، رسمية سعيد (2008). الضغوط النفسية لدى العاملين في مجال الخدمة النفسية في محافظات شمال فلسطين. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*. 13(1). 197-155.
- عثمان، فاروق السيد (2001). *القلق وإدارة الضغوط النفسية*. مصر: دار الفكر العربي. ط1.
- عسلي، محمد إبراهيم (2005). الضغوط النفسية الناتجة عن الحواجز الإسرائيلية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة، *كلية التربية جامعة الأقصى*. 1-19.
- عسلي، محمد إبراهيم (2005). الضغوط النفسية الناتجة عن الحواجز الإسرائيلية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة، *كلية التربية جامعة الأقصى*. 1-19.
- عكاشة، محمود فتحي (1999). *علم النفس الصناعي*. مصر: مطبعة الجمهورية.
- العمر، بدر عمر والدغيم، محمد دغيم (2007). النموذج البنائي للمظاهر الانفعالية للضغوط النفسية، *المجلة التربوية*. (82).
- العمر، مرزوق بن أحمد عبد المحسن (2012). *الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي ومستوى الصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث*. رسالة ماجستير في علم النفس. السعودية: جامعة أم القرى.
- القُدومي، خولة عزت و خليل، ياسر فارس (2011). إدراكات طلبة جامعة إربد الأهلية لمصادر الضغوط النفسية في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)*. 19(1). 678-647.
- فشقوش، إبراهيم بن زكي والأحمدي، محمد بن عليثة (2000). العلاقة بين الممارسة المهنية والشعور بالضغوط النفسية لدى معلمي ومعلمات المدارس المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز: العلوم التربوية*. 13. 164-119.
- يوسف، جمعة سيد (2006). *إدارة الضغوط*. مصر: مشروع الطرق المؤدية إلى التعليم العالي، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث، جامعة القاهرة.
- Helleman, C. (2009). Stress, anxiété et processus d'ajustement face à un examen de statistique à venir. L'orientation scolaire et professionnelle. 1-24.
- Lazarus, R. S., Folkman, S.(1984). Stress, appraisal, and coping. New York, USA: Springer Publishing Company.

العلاقات الجزائرية المغربية

على عهد الأمير عبد القادر الجزائري والسلطان عبد الرحمان المغربي (1832-1847م)

أ. بن سيفي عزالدين

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية/ جامعة تلمسان

Algerian - Moroccan relations

At the time of lEmir Abdelkader Eljazairy and Sultan Abd el rahman

Elmaghriby (1832-1847)

Prof. Ben Sifi Azzedin

College of Humanities and Social Sciences / University of Tlemcen

azzedinebensifi@gmail.com

Summary:

At the time of lEmir Abdelkader and Sultan Abd el rahman; the Algerian-Moroccan relations have gone through varying periods in terms of attraction and repulsion. At the beginning, the relationship was based on support and cooperation but soon afterwards, there was a foreign intervention especially by the French. Hence, hostility, cunning and deception all became the basis of this relationship. In fact, it combined between two countries which share the same history, language, religion, blood and other numerous links such as neighbourliness and affinity... As France had a long experience in colonization and separation between the nations, it worked hard to disconnect these relationships so as it can reach its colonial goals in the Maghreb Arabe.

Key words: Algeria, Morocco, relations , Solidarity, france , contention ,

الملخص

تميزت العلاقات المغاربية وفي أطوار مختلفة من تاريخها بالتجاذب والتنافر، رغم ما لشعوبها من قواسم وروابط لا تنكسر، ولعل ما طبعها على ذلك أسباب بعضها يرجع في أساسه إلى اختلاف الرأي بين قادتها وأولو أمرها، وبعضها إلى أطراف خارجية لها غاية من ذلك، وفي مثال العلاقات الجزائرية المغربية على عهد الأمير عبد القادر والسلطان عبد الرحمان خير دليل، حيث شهدت هذه العلاقة فترات متباينة من المد والجزر، فكانت في البداية علاقة أساسها التأييد والتعاون، ثم ما لبثت أن تعكرت بالتدخل الأجنبي، خاصة الفرنسي، لتصبح علاقة أساسها الصراع والعداء.

لقد مثلت في الحقيقة علاقة الأمير والسلطان عبد الرحمان علاقة بلدين يجمعهما تاريخ واحد ولغة ودين ودم وروابط أخرى لا تعد ولا تحصى من جوار ومصاهرة...، ولما كانت فرنسا بتجربتها الاستعمارية الطويلة أعلم الأمم بفوائد التفارقة لتسود هذه الديار، فقد عكفت على فك أوصل هذه الروابط حتى يتسنى لها تحقيق أهدافها الاستعمارية في منطقة المغرب العربي.

كلمات مفتاحية: الجزائر، المغرب، العلاقات، التضامن، فرنسا، العداء

المقدمة:

تستند العلاقات الجزائرية المغربية على عهد الأمير عبد القادر الجزائري والسلطان عبد الرحمان المغربي إلى خصوصيات فريدة ومميّزة، ولعل ما يميزها أنها مثلت أعقد حلقات هذا التاريخ من العلاقات التي ربطت البلدين في مختلف حقبيهما، هذه العلاقات التي تميزت بتاريخ من المد والجزر، وامتألت بجراح لازالت أثارها باقية إلى اليوم، ولأنّ موضوع العلاقات الجزائرية المغربية لم يحظى بدراسة موضوعية كافية من المختصين، الذين تركوا المجال مفتوحاً لبعض الحاقدين المتطاولين على رموز هذه الأمة المغاربية، عارضين في ذلك عروضاً مدسوسة، زادت الجراح عفناً وألماً.

مثّلت علاقة الأمير عبد القادر والسلطان عبد الرحمان في الحقيقة علاقة بلدين يجمعهما التاريخ والجغرافيا، ولشعوبهما أوصل يشد بعضها بعضاً، ووشائج تجعل بعضها من بعض، فما شئت من روابط التاريخ، والدين واللغة، وما شئت من روابط الدم والجوار والمصاهرة، وزادت هذه العلاقة متانةً في المحن والخطوب، حتى أصبح البلدان كالبنيان المرصوص عشيت الاحتلال الفرنسي للجزائر 1830 م، ولما كان الاستعمار يبني سياسته على أساس التفرقة تحت شعاره المعهود "فرق تسد"، فقد عكف على فك أوصل هذه الروابط تاريخياً وجغرافياً، فعمد في البداية إلى النميمة بين رموز الفريقين، لاعتبارهما - الأمير والسلطان - الفاعلان الرئيسيان في رسم ملامح العلاقات بين البلدين فقد كانا محل ضربات متهمة غرضها خدمة الاستعمار وأهدافه، ثم فصلهما كل في حدوده، لتبقى هذه الأجزاء تتناول بعضها على بعض وتتنافر وتتجاذب إلى أن يهتدي الناس إلى خبث الاستعمار ودسائسه.

وفي هذا الصدد لا بد من الوقوف عند نقاط للتساؤل عن حال هذه العلاقة في ظل ما ذكرنا من ظروف، فما هي طبيعة هذه العلاقة، وهل كان لفرنسا دورٌ في توجيهها ؟
دولة الأمير عبد القادر:

إن مسؤولية الدفاع وخلق جهة تعوض الفراغ القيادي الذي خلفه انسحاب الأتراك من الجزائر عشية الاحتلال الفرنسي، والعمل على إعادة الاستقرار للبلد كانت الشغل الشاغل لمجموعة من الأعيان الذين يحسبون على الطبقة المثقفة الوطنية¹، خاصة في ظل الظروف التي كانت عليها البلاد عقب خروج ممثل السلطان المغربي من تلمسان²، فبدأت تظهر ملامحها القيادية في أحد أبرز الزعامات الصوفية في منطقة معسكر خاصة بعد سلسلة الانتصارات التي حققتها ضد الفرنسيين في خنق النطاح، فكانت دافعاً للمرابطين وأتباعها أن يعقدوا عزمهم في قائدها الشيخ محي الدين³، فعرضوا عليه أن يكون أميراً عليهم⁴ فتحتج بعلو سنه ووهن عظمه، وعرض عليهم من هو أصلاح لها وأقوم ؛ ولده وصاحبه الأمير عبد القادر، وفي هذا كانت مبايعته يوم 21 نوفمبر 1832⁵.

وكان لقيام هذه الدولة - دولة الأمير عبد القادر- في شرق المغرب الأقصى على أساس من رعاية الجوار والتفاهم والتعاطف بين الشعبين، موضع رضا السلطان عبد الرحمان خلال السنوات الأولى من قيامها، وقد زاد العلاقة متانة بين الشعبين الشقيقين شعور الإعجاب الذي كان يحمله السلطان عبد الرحمان للأمير الشاب عبد القادر بن محي الدين شخصياً⁶، لما أبداه هذا الأخير خلال أعوام طويلة من ضروب الشجاعة وحسن التدبير.

التأييد والتفاهم والتعاون عنوان للعلاقة:

إن أول اتصال كان بين الأمير عبد القادر والسلطان عبد الرحمان حسب الأدبيات الجزائرية هي رسالة التهنئة التي بعثها السلطان عبد الرحمان إلى الأمير عقب تحقيقه للانتصار السياسي في معاهدة دي ميشال، وفي هذا يقول المؤرخ عبد الرحمان الجيلالي الذي عبر عنه باعتراف دولة المغرب الأقصى بالحكومة الجزائرية «...ويوم أن تم التوقيع على معاهدة وهران - ويقصد بها معاهدة دي ميشال- وأوفد سلطان المغرب الأقصى المولى عبد الرحمان بن هشام من يقوم بتمثيل دولته في تقديم مراسيم التحية والهناء إلى حكومة الأمير عبد القادر بمناسبة نجاحها في الميدان السياسي بهذا التفوق الباهر، وإحرازها على الفوز بعد هذا النضال، حيث حل الوفد في الجزائر مصحوباً بهدايا نفيسة وذخائر وآلات حربية، كما جاؤوا

1- عبد الرحمان بن محمد الجيلالي، تاريخ الجزائر العام، ج4، دار الأمة، الجزائر، ط 3، 2010م، ص280.

2- للمزيد حول موضوع التواجد المغربي في تلمسان عقب الاحتلال الفرنسي للجزائر ينظر:

3- ناصر الدين سعيدوني، عصر الأمير عبد القادر الجزائري، مؤسسة جائزة عبد العزيز سعود البابطين للإبداع الشعري، ط1، 2000، ص114.

4- شارل هنري شرشل، حياة الأمير عبد القادر، تر: أبو القاسم سعد الله، الدار التونسية للنشر، تونس، 1974، ص52.

5- يحيى بوعزيز، ثورات الجزائر في القرنين التاسع عشر والعشرين، دار البصائر، الجزائر، 2009، ص37.

6- إسماعيل العربي، المقاومة الجزائرية تحت لواء الأمير عبد القادر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1982م، ص267.

معهم بطائفة من الجند الفرنسي الذين كانوا قد فروا في ما سبق إلى المغرب الأقصى، فبعث بهم المولى عبد الرحمان إلى الأمير ليرى فيهم رأيه، فقبل الأمير كل ذلك بقبول حسن وأكرم وفادة الوفد وعظم جانب السلطان...¹، كما كانت لسلطان مراسلات أخرى مع الأمير في ما يتعلق بالخلاف الذي وقع بينه وبين الأغا مصطفى بن إسماعيل في محاولات لرأب الصدع وإصلاح ذات البين².

وفي رسالة أخرى يهنئ السلطان الأمير في إحدى انتصاراته فيقول «...محل الولد البار الأحضى المجاهد الأرضي السيد عبد القادر بن محي الدين، أمدك الله بالعون واليقين... إن عادة الله في هذا العدو الأصفر أن يوبقه ببيغيه كما وقع له بمصر وغيرها وأذكرك غزوة وادي المخازن على عهد السعديين فان أعداء الله خرجوا في مائة ألف فارس وخمسة وعشرين ألفاً... فهزم الله الكافرين»³، كما بعث الأمير عبد القادر إلى السلطان عبد الرحمان بعض البعثات ولعل أهمها بعثة "هدية العيد" التي بعثها الأمير إلى السلطان بمناسبة عيد الفطر سنة 1836م، وكان ابن عراش والبركاني مبعوثاً الأمير، ورافق ابن عراش محمد ولد الحاج علي، وقائد تلمسان محمد بن عبد القادر بن حامد، فأحسن السلطان وفادتهم، وكتب لهم عند رجوعهم كتاباً إلى بني قيل وذوي منيع والعمور، وأنجاد يأمرهم أن يعينوا الأمير في الجهاد⁴، كما كان من عادة الأمير أن يستشير السلطان المغربي كلما حدث ما يوجب هذه الاستشارة من الأمور الجسام، ومن ذلك استشارته له في شأن إرسال سفير جزائري إلى فرنسا سنة 1838م، ومن خلال رسالة السلطان إلى الأمير في هذا الموضوع نلمس روح المودة التي كانت تربط بين الرجلين في هذه المرحلة⁵.

ومن خلال هذه المراسلات بين الأمير عبد القادر والسلطان عبد الرحمان بن هشام في هذه الفترة يتبين لنا أنّ الطرفين كانا على تواصل تام، حيث إستفاد البلدان في هذه الفترة من علاقات التعاون وحسن الجوار، فوائد لا تُحصى، فأما المقاومة الجزائرية فقد كانت تجد في المدن والموانئ المغربية السوق الضرورية لإبرام صفقات شراء الأسلحة والذخيرة التي كانت تأتي خصوصاً من جبل طارق، وتمر عبر الحدود بمساعدة السلطات المغربية⁶، هذا بالإضافة إلى الدعم اللوجستي الذي كان يتلقاه الأمير من السلطان شخصياً وفي هذا الصدد يذكر الكونيل أوسكوت باعتباره شاهد على كيفية الإمداد بالسلح والدعم الذي كان يتلقاه الأمير من السلطان عبد الرحمان فيقول: «...وفي الفاتح من سبتمبر بدأ هذا الشهر بوصول قافلة من فاس تتكون من ستين بغلاً مثقلة بالأقمشة للجيش وبمائة برميل من البارود من نفس المصدر الذي جاءت منه مواد أخرى منذ بضعة أيام وقد رافق هذه القافلة ابن الحاج طالب بن جلول (ابن رئيس وزراء المغرب) نفسه...»⁷.

كما كانت الأراضي المغربية قاعدة إستراتيجية يلجأ إليها الأمير كلما دعت ضرورة الحرب إلى ذلك، علاوة على هذا فقد وجد الأمير الدعم الكافي المادي والبشري من القبائل المغربية خاصة الواقعة بالحدود والريف المغربي وحتى مدن الساحل كتيطوان، وفي هذا يقول أوسكوت «...ولما غادرنا تيطوان، خرج لتوديعنا عدد كبير من الناس وقبل أن نخطوا الخطوات الأولى، تقدم إلينا شيخ عجوز ورفع يديه إلى السماء يدعو الله أن يسهل سفرنا ويجعله ميمونا بحيث نلتحق بسلام إلى حامي الإسلام»⁸.

1- عبد الرحمان الجيلالي، مرجع سابق، ج 4، ص 309.

2- عبد الهادي التازي، التاريخ الدبلوماسي للمغرب من أقدم العصور إلى اليوم، مج 10، الدار البيضاء، 1988، ص 13.

3- نفس المرجع، ص 13.

4- الأمير عبد القادر الجزائري، مذكرات الأمير عبد القادر، تحق: محمد الصغير بناي وآخرون، دار الأمة، الجزائر، ط7، 2010، ص 172.

5- الحسن اليوبي " المغرب والجزائر ومواقفهما في مواجهة الزحف الاستعماري في عهد السلطان المولى عبد الرحمان العلوي والأمير عبد القادر الجزائري في النصف الأول من القرن 19 م "، مجلة دعوة الحق الإلكترونية، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، العدد 289، على الرابط التالي: <http://www.habous.gov.ma/daouat-alhaq/item/7530>

6- إسماعيل العربي، مرجع سابق، ص 268.

7- الكونيل أوسكوت، مذكرات الكونيل أوسكوت عن إقامته في زمالة الأمير عبد القادر 1841، تر: إسماعيل العربي، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1989م، ص 149.

8- نفس المصدر، ص 22.

ويضيف الكولونيل أوسكوت في مذكراته الشخصية التوثيق للكثير من مظاهر التضامن المغربي خاصة الشعبي مع مقاومة الأمير عبد القادر، فيذكر بعض هذه المظاهر فيقول: «...ولما وصلنا إلى إحدى هذه القرى، قابلنا وفد منهم على رأسه قائد المنطقة الذي سأل مانوتشي¹ عما إذا كان هو سفير الأمير عبد القادر وعندما أجابه بالإيجاب ترجاه أن يقبل منه أربعين دولاراً مساهمة منه في تكاليف حرب الجزائر، واثّر ذلك رفع رجال الوفد أيديهم متضرعين إلى الله بان يقهر الغزاة الفرنسيين ويرشد السلطان عبد الرحمان ملكهم ويوقفه لينضم إلى الأمير عبد القادر في الدفاع عن قضيته العادلة.²»، ويبدو جلياً من خلال ما تقدم المكانة التي حُضيَّ الأمير بها في الأوساط الشعبية المغاربية ولاسيما في الريف من الإعجاب والتقدير، فالمقاومة الجزائرية كانت تجربة حية ومثلاً للنضال الذي يمكن لكل مسلم أن ينال فيه فضل الجهاد والاستشهاد، وهذا لا يتسنى للمسلم إلا بتزكية العلماء والفقهاء، وفي هذا الصدد يجب أن لا ننسى الدور الذي لعبه علماء المغرب، وعلى رأسهم العالم الفقيه أبو الحسن علي بن عبد السلام التاسولي³، الذي كان يرد على مسائل الأمير عبد القادر، حيث تذكر المصادر أن الأمير عبد القادر كان يستفتي علماء فاس في أمور الدين كالجهاد والزكاة والرِّدة، فالسلاوي الذي ذكر إحدى هذه المسائل فيقول: «...وفي سنة اثنتين وخمسين ومائتين وألف ورد من عند الحاج عبد القادر بن محي الدين إلى علماء فاس يقول فيه ما نصه: " الحمد لله...سادتنا الأعلام أئمة الهدى، مصابيح الظلام فقهاء الحاضرة الإدريسية... وقد أجاب عن هذا السؤال بإشارة من السلطان العلامة أبو الحسن علي بن عبد السلام مديدش بجواب طويل يشتمل على خمسة كراريس وزيادة⁴»، وقد ذكر هذا النص أيضاً الأمير محمد صاحب تحفة الزائر الذي يذكر المسألة وما كان من رد الفقيه التاسولي على الأمير⁵.

أما بالنسبة للمغرب الأقصى، فقد كان استتباب الأمن في الجزائر أمراً حيوياً لتجارة المناطق الشرقية، بل وللمنطقة الواقعة خلف نهر الملوية أيضاً، فقد كانت القوافل التي تمر عبر التراب الجزائري وتنقل السلع بين بلاد السودان الغربي وفاس تتعرض للسلب؛ بسبب اضطراب الأمن في عهد الأتراك فكانت في كثير من الأحيان تتعرض لمضايقات عند الحدود ولهجمات القبائل التي تمر بأراضيها ولقطاع الطرق، وكثيراً ما تُثبِّتُ القوافل ويقتل المرافقون لها، إلا أن دولة الأمير وما إشتهر عنها من العدل والاستقامة أصبحت القوافل التجارية في مأمّن وتتمتع بحرية التنقلات⁶.

وزيادة على ضمانات الأمن التي وفرها الأمير للقوافل، فقد فتح الحدود وحرر التجارة بين البلدين من جميع القيود التي كان يفرضها الأتراك، وزيادة على هذا فإن السلطان عبد الرحمان قد وجد في الأمير واسطة قوية لفرض الطاعة على القبائل الحدودية المعروفة بكثرة التمرد، فالأمير استطاع بحكمته وقوته أن يروض هذه القبائل التي لطالما شكلت هاجساً في بلاط العلويين، كقبائل الريف وقبائل الحدود كبني زناسن وأنجاد⁷؛ وباختصار فقد كان تأييد المغرب الأقصى الذي يقوم على المصلحة، وعلى رعاية العلاقات الأخوية تأييداً أخوياً شاملاً مادياً ومعنوياً.

ولكن هذا الوضع الجيد من العلاقات الذي كان كل من البلدين يجد فيه ما يبعث على الرضا سوف يتعقد وتدخل فيه حسابات سياسية داخلية وخارجية تؤدي في النهاية إلى تعكر هذه العلاقات.

1- نيقولا مانوتشي: من جنسية ايطالية هو معتمد الأمير في جبل طارق (مفوض للعلاقات الخارجية لدولة الأمير)، وهو ابن قنصل ايطاليا في بنزرت.

2- الكولونيل اسكوت، مصدر سابق، ص 28.

3- هو علي بن عبد السلام بن علي التاسولي، ويلقب بـ(مديدش)، وهو أحد أكبر العلماء والفقهاء المغاربة في هذا العصر. ينظر: المنوني محمد، مظاهر يقظة المغرب الحديث، ط1، مطبعة الأمانة، الرباط، ج1، 1973، ص 16.

4- أحمد بن خالد الناصري، الاستقصا لأخبار دول المغرب الأقصى، ج 4، دار الكتاب، الدار البيضاء، 1955، ص 290.

5- محمد بن الأمير عبد القادر، تحفة الزائر في تاريخ الجزائر والأمير عبد القادر، ج 1، المطبعة الأهلية، الإسكندرية، ط 1، (د ت)، ص ص 207-209.

6- إسماعيل العربي، مرجع سابق، ص 268.

7- شارل هنري شرشل، مصدر سابق، ص 219.

موقعة إيسلي 14 أوت 1844م:

إن فرنسا بخبرة جيوشها وتاريخها الاستعماري الطويل، لم تكن في غفلة عن العلاقات الطيبة التي جمعت الأمير والسلطان المغربي، فأعْيَنُوها المَبْثُوثَة في كل مكان كانت ترصد كل شاردة على الحدود، وتنقل كل صغيرة وكبيرة عن الأمير وعلاقاته بالمغاربة، ولما اشتد عليها ذلك، خاصة بعد الانتصارات المتتالية التي حققها الأمير قرب الحدود، وعلمها بالدعم الذي تتلقاه المقاومة الجزائرية من المغرب راحت تدبر الدسائس والمكائد للإخوة، خاصة وأنها رأت في اتحاد السلطان والأمير مصيراً محتوم بنهاية التواجد الفرنسي في المغرب العربي.

أما الأمير صاحب الخبرة والذي كان أعرف القادة بقوة فرنسا ونقاط ضعفها فقد كان يرى ذلك أيضاً، فقد وجه بعثة دبلوماسية إلى السلطان برئاسة ميلود بن عراش من أجل إقناعه للدخول في مواجهة مباشرة مع فرنسا وإطلاعه على نوايا فرنسا في منطقة المغرب العربي، وحمله على التدخل العسكري ضد فرنسا لحمل لواء النضال الذي كان الأمير مستعداً أن يسلمه إياه¹.

ولما رأى الأمير أنّ السلطان قد تمسك بموقف الحياد، حاول الأمير الشاب الطموح أن يضع السلطان أمام الأمر الواقع، خاصة وأنّ الأمير كان يعلم من مساعديه شغف الجماهير المغربية إلى الجهاد، وفي هذا يقول أوسكوت الذي يعتبر شاهداً على المناورات الفرنسية ضد الوضع في المغرب فيقول: «... والصحف الفرنسية في الوقت الحاضر تغزو النية إلى الحكومة الفرنسية بأن تقوم الحملة بحرية لقصف طنجة والصويرة (موجادور) لكي تنتقم مما تسميه خيانة السلطان عبد الرحمان، فهل يدرك الفرنسيين أن السلطان المغربي ملزم بحكم الروابط الدينية بحماية الأمير؟ هل يدركون أنه مهما تكن الاعتذارات التي يقدمها إليهم السلطان لكي يتجنب قطع العلاقات بنيه وبين فرنسا فهو في نهاية الأمر، سيفضل هذه القطيعة على محاولة استعمال العنف مع الأمير، فإن الأمير عبد القادر هو البطل الذي يدافع عن الدين الإسلامي الذي يدين به السلطان عبد الرحمان، وبالتالي فلو قام بأية محاولة من هذا القبيل، لوجد الشعب المغربي يقف ضده، وفي جانب الأمير عبد القادر»².

ويظهر من كلام أوسكوت الخبير العسكري الذي زار المغرب وطاف في أريافه وقبائله، كان يعرف شغف المغاربة في الجهاد تحت لواء الأمير، وعلى الأرجح قام بنقل هذه الأخبار إلى الأمير الذي كان يرى في إقحام المغرب وضمه إلى ساحة المواجهة ونيل الشرف الجهاد الذي كانت تثوّقه الجماهير المغربية، التي كانت غير راضية على الموقف الحيادي للسلطان على ما يبدو³.

إذاً كانت خطة الأمير أن توغل في الجزائر إلى ضواحي سيدي بلعباس فغزا قبيلة بني سليمان التي عرفت بميولها للعدو ثم عاد أدرجه إلى المغرب الأقصى، حيث كان يهدف من وراء هذه الخطة إلى استدراج القوات الفرنسية إلى الحدود المغربية، وبذلك يجد السلطان نفسه وجهاً لوجه أمام عدوان فرنسي واضح⁴، إلا أنّ الفرنسيين الذين كانوا يتخوفون من أن تؤدي الحرب مع مولاي عبد الرحمان إلى اندلاع ثورة شاملة في المنطقة خاصة أن ظروف الحرب الطويلة في الجزائر أنهكت خزانة المالية الفرنسية، مما أدى بتعالى أصوات المعارضة في مجلس النواب، علاوة على هذا كان الفرنسيون لا يودون إعطاء أي فرصة لبريطانيا وإسبانيا التين كان يبدو عليهما الاستعداد للتدخل في وضع حد للأطماع الفرنسية في المغرب، وفي إجراء غير مسبوق قام الفرنسيين بإقامة مراكز عسكرية على الحدود، وإنشاء نقاط مراقبة ومن ضمن المناطق التي اختارها الفرنسيين لإنشاء مراكز كانت مدينة لالة مغنية، وإزاء هذه التطورات أرسل السلطان على لسان عامله على وجدة السي الطيب القناوي إنذاراً إلى

1- إسماعيل العربي، مرجع سابق، ص 269.

2- الكولونيل أوسكوت، مصدر سابق، ص 17.

3- هنري شرشل، مصدر سابق، ص 222.

4- إسماعيل العربي، مرجع سابق، ص 270.

السلطات الفرنسية للجلاء على مغنية¹. وفي 11 من شهر جوان وصل المارشال بيجو² إلى لالة مغنية³، حيث اقترح على القناوي أن يعقد الطرفان لقاءاً للتباحث، وكان بيجو قد تلقى أخبار حادث اشتباك القوات المغربية بالقوات الفرنسية لدى وصوله إلى وهران في 5 جوان وفي ذلك اليوم نفسه، كتب إلى قنصل فرنسا في طنجة ليلغيه تطورات الموقف ويطلب منه الاتصال بالسلطان المغربي ليعرض عليه رغبة فرنسا في أن يعين أحد أتباعه لينوب عنه ليتفاوض مع السلطات الفرنسية لرسم الحدود بين البلدين⁴.

وفي لالة مغنية، كتب المارشال بيجو إلى القناوي يعرض عليه أن يجري محادثات لتسوية النزاع مع الجنرال لاموريسال لأن بيجو لم يكن يريد أن يدخل في حرب مع المغرب للأسباب التي ذكرنا سابقاً، وقد قبل القناوي القائد المغربي هذا الاقتراح وتمت المقابلة يوم 16 جوان، ولكن المحادثات توقفت بسبب إقدام بعض الفرسان المغاربة على إطلاق النار⁵، وأمام هذا الوضع شعر بيجو بضعف المغرب فقرر احتلال وجدة، حيث كتب إلى القناوي يبلغه عزمه على احتلال مدينة وجدة، ومما جاء في رسالة بيجو «... إننا نرغب في أن تكون لنا نفس الحدود التي كانت للأتراك ثم لعبد القادر بعدهم...»، ولكن هذا الإنذار لم يأت بنتيجة، فقد تراجع الجيش المغربي إلى الداخل في مقابل زحف بيجو على وجدة التي دخلها بدون مقاومة، فيما انسحب جيش القناوي منها باتجاه إلى تازا⁶.

رغم من المعارك التي جرت عند لالة مغنية والإنذارات الفرنسية المتوالية، إلا أنَّ السلطان عبد الرحمان إلترم الصمت التام، وقيل أنَّ هذا الموقف الذي يَنمُّ عن الهدوء والثقة كان نتيجة تشجيع ممثلي بريطانيا؛ الجنرال ولصن في جبل طارق ودوق روموند هاي قنصل بريطانيا في طنجة، اللذان نصحا بمقاومة الضغوط الفرنسية بالوسائل بهدوء⁷، ويبدو أن بريطانيا كانت قد أوفدت إلى فرنسا مذكرة احتجاج عن أحداث الحدود.

تواصل الضغط الفرنسي والعسكري والسياسي على المغرب، فالنزع الذي نشب على الحدود سرعان ما انتشر إلى الجنوب، وفي شهر جوان انطلق الأسطول الفرنسي من طولون بقيادة الأمير "دي جوان فيل" الذي وصل في أواخر الشهر جويلية إلى المياه الإقليمية للمملكة المغربية⁸ ثم وجه ابن الملك "جوان فيل" إنذاراً إلى السلطات المغربية، محدد ثمانية أيام مهلة للرد على مطالب فرنسا، ولما لم يتلق ردّاً مباشراً شرع في قصف مدينة طنجة بالمدفعية يوم 6 أوت ثم الصويرة (موجدور) في يوم 25 أوت، وفي هذه الأثناء كان السلطان عبد الرحمان قد أنهى كل الترتيبات إلى الجيش الذي عهد به إلى ابنه المولي سيدي محمد، الذي ضرب معسكره عند "وادي أسيلي" على مسافة كيلو متر إلى الشمال الغربي من وجدة⁹. وفي نفس الشهر، تلقى "بيجو" رسالة من "جون فيل" يعلن إليه فيها قيام الأسطول الفرنسي بقصف "طنجة" و "موجدور"¹⁰، وفي 13 من نفس

1- هنري شرشل، مصدر سابق، ص 223.

2- هو المارشال توما بيجو من نبلاء بيكورني ولد سنة 1784 بمدينة ليموج الفرنسية يلقب بدوق إيسلي، إنخرط في الجيش سنة 1804 وشارك في حروب نابليون الأولى، وفي سنة 1836 عين قائد المنطقة وهران، خاض مع الأمير معارك عديدة انتصر في بعضها وانهزم في أخرى ما دفعه لإبرام معاهدة تافنة في ماي 1837 التي اعترف فيها فرنسا ثانية بدولة الأمير، ثم استدعي إلى فرنسا ليشغل نائباً في البرلمان وفي سنة 1840 عاد إلى الجزائر وعين ولياً عام بعد استئناف الحرب بين الجيوش الفرنسية والمقاومة الجزائرية بقيادة الأمير. بقي في الجزائر إلى سنة 1847 سلط خلالها على الجزائريين حرب إبادة شتعا وارتكب جرائم كثيرة كحرق القرى والفرشيش 1845، أما عن اتجاهه السياسي فقد كان يدعي الإنتماء إلى التيار الديمقراطي الليبرالي لكنه في الحقيقة كان من دعاة النظام الملكي، وقد أصبح بيجو في الذاكرة الفرنسية وخاصة لدى المعمرين عنواناً، "الإمبراطورية الكولونيالية" توفي سنة 1849 بداء الكوليرا ينظر: <https://wikipedia.ar.org/wiki>.

3- إسماعيل العربي، مرجع سابق، ص 272.

4- Georges YVER: « Documents Relatifs à la guerre franco – marocaine de 1844 » in *Revue Africaine*, 1910, pp 63-69.

5- هنري شرشل، مصدر سابق، ص 223.

6- إسماعيل العربي، مرجع سابق، ص 273.

7- CHARLES - André Julien: « Histoire de l'Algérie contemporaine », éd Casbah, Alger, 2005, p.197.

8- عبد الهادي التازي، مرجع سابق، ص 13.

9- op –cit: CHARLES-André Julien: p 198.

10- « éd ENAG », l'état algérien en 1830 ses institutions sous l' Emir Abdelkader" BENACHENHOU - a:10 p128, Alger 2009

الشهر وصل إلى بيجو أمر من الحكومة يقضي بعدم تجاوز الحدود المغربية، ولكن المارشال ضرب بالأمر عرض الحائط وهياً في الغد جيشه الذي يتكون من 11500 جندي، ثم عبر النهر، ودخل في معركة مع الجيش المغربي الذي يقدر بـ 30 ألف مقاتل، ف وقعت معركة استمرت طيلة النهار انتهت بهزيمة المغاربة¹.

معاهدة طنجة 10 سبتمبر 1844م:

لقد لاحظنا كيف انتصرت فرنسا عسكرياً على جيش السلطان المغربي، هذا الانتصار الذي له من المبررات ما يكفينا عن ذكره، فهي -أي فرنسا- دولة قوية مرهوبة الجانب أما المغاربة الذين دخلوا المعركة دون تدبير رغم كثرة الجند، فقد كانت الخسارة ثقيلة ومخزية أدخلت المغرب إلى مرحلة جديدة من تاريخه فقدّ فيه عزته وفقد فيها نشوة واد المخازن، إن معركة "إيسلي" في الواقع أبرزت للسلطان مولاي عبد الرحمان حقائق الأمور فمنها؛ أن قواته غير متكافئة مع الفرنسيين، وأنه لا يستطيع مواجهتهم مستقبلاً²، وللحفاظ على العرش لم يبق أمام السلطان عبد الرحمان من خيار سوى أن يدخل مع الأمير عبد القادر حرباً ضد الفرنسيين أو يستسلم لضغوطهم، وهنا فوض السلطان لنائبه وعامله بطنجة بوسلهم بن علي في عقد المعاهدة والصلح المقترح عليه من لدن فرنسا³.

جرت المفاوضات بين الطرفين، حيث مثل الوفد الفرنسي كل من الدوق "ديك لو كويارغ" والقنصل "دوري دي نيون" أما عن الجانب المغربي فحضر بوسلهم ابن علي قائد طنجة، وانتهت المحادثات، بعقد معاهدة طنجة يوم 10 سبتمبر 1844، والتي تضمنت ثمانية شروط، حيث جاء فيها، أن يلتزم السلطان المغربي في الشرط الثالث بعدم تقديم المساعدة لأي تاجر أو عدو لفرنسا، أما الشرط الرابع فتمثل في وضع الأمير عبد القادر خارج عن القانون على امتداد الدولتين الجزائر والمغرب وعليه يجب متابعتها بالسلاح على تراب البلدين⁴، ويحتوي الشرط الخامس على تحديد الحدود ما بين أملاك فرنسا والمغرب تبقى ثابتة، حسب ما كان معترف به على عهد الدولة العثمانية في الجزائر⁵.

معاهدة لالة مغنية 18 مارس 1845م:

بعد مرور ستة أشهر فقط عن توقيع معاهدة طنجة، طالبت فرنسا من المغرب تسوية وضعية الحدود، وفي هذا الباب الذي لا نجد الأسباب الحقيقية وراء طلب فرنسا لعقد هذه الاتفاقية إلا أنه من الراجح أن أسباب عقد هذه المعاهدة يرجع في أساسه للطرف الفرنسي الذي كان يرى في معاهدة طنجة على أنها غير واضحة خاصة في ما يتعلق بمسألة الحدود، علاوة على أن الجنرال "بيجو" الذي كان غير راض عن عدم إشراكه في معاهدة طنجة وهو صاحب النصر في إيسلي قد ضغط أمام البرلمان الفرنسي لإعادة النظر حول مسألة الحدود ويبدو أن الجنرال "بيجو" كان يريد ضم مدينة وجدة إلى نطاق حدود دولة الجزائر كما كان يرى أن مسألة الحدود ستكون موضوع اتفاقية خاصة.

أبرمت معاهدة لالة مغنية يوم 18 مارس 1845⁶ وقد اشترك في المفاوضات التي أسفرت عن هذه الاتفاقية من الجانب الفرنسي إضافة إلى الجنرال "دولاروا" السابق الذكر ليون روش الذي كان يشغل قنصل فرنسا بطنجة، ومن الجانب المغربي، عامل وجدة حميدة الشجعي ومندوب شخصي عن السلطان عبد الرحمان أحمد السلاوي⁷ وبموجب هذه الاتفاقية وقع الطرفان على معاهدة لالة مغنية والتي رسمت الحدود بين البلدين حيث نصت معاهدة "لالة مغنية" على تعيين تفصيلي للحدود السياسية ما بين الجزائر والمغرب ابتداء من سواحل البحر الأبيض المتوسط إلى منطقة ثنية الساسي كما حددت أسماء القبائل التابعة

1- إسماعيل العربي، مرجع سابق، ص 280.

2- أبو بكر القادري، مذكراتي في الحركة الوطنية المغربية من 1930، 1940، ج1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 1992، ص16.

3- عبد الهادي التازي، مرجع سابق، ص15.

4- CHARLES-André Julien: op – Cit ,p.200.

5- إبراهيم مياشي، الاحتلال الفرنسي للصحراء الجزائرية (1837-1934)م، دار هومة، الجزائر، 2009، ص341.

6- توجد وثيقة المعاهدة في أرشيف ما وراء البحار (AOM) بمدينة إكس أونبروفنس بفرنسا العتبة 15H30.

7- إسماعيل العربي، مرجع سابق، ص282.

لكل من البلدين. كما تضمنت المعاهدة سبعة شروط تهم المسألة الفرنسية المغربية وحسب شهادة الموقعين على اتفاقية "لالة مغنية" أن الحدود بين الجزائر والمغرب قسمت إلى ثلاثة أقسام:

القسم الأول: حدد بالتدقيق من مصب واد كيس في البحر الأبيض المتوسط إلى "ثنية الساسي"، الواقعة على بعد 150 كيلومتر إلى الجنوب.

والقسم الثاني: يمتد من "ثنية الساسي" إلى "فجيج"¹ جنوباً، وهذا القسم لم تعين حدوده بدقة وإنما نص فيه على القبائل والقرى التي ذكرت على أنها تابعة لسلطنتين المغربية والفرنسية في الجزائر.

والقسم الثالث: يقع جنوبي "فجيج" وقد صار مفاوضون، وبناء على برقية وصلت من "الكي دورصي" على أن لا تعين حدوده ولا قبائله بحجة انه صحراء ومراعي لرعايا الدولتين².

يمكن اعتبار المعاهدتين من أهمية بمكان أنهما تضعان أرضية جديدة لعلاقات المغرب مع فرنسا في الجزائر والأمير أيضاً، والأهم من هذا كله أن المعاهدتين تقحمان المغرب مباشرة في أحداث الجزائر وذلك من خلال:

-اعتراف المغرب بالسلطة الفرنسية في الجزائر.

-التنكر لجهد الأمير عبد القادر وقبول أحقية مطاردته مع غيره من المجاهدين من طرف الفرنسيين والجيش المغربي

توتر العلاقات بين الأمير عبد القادر والسلطان عبد الرحمان:

بقدر ما كانت هزيمة "إيسلي" نقطة تحول حاسمة في سياسة المغرب الداخلية والخارجية كانت أكثر وقعاً على المقاومة الجزائرية، فبعد "إيسلي" وقّع السلطان عبد الرحمان على معاهدة طنجة والتي وضعت المغرب من موقف المؤيد للأمير إلى موقف العدو، حيث ولدت المعاهدة غلياناً شعبياً وحماساً تغلغل إلى مستويات المخزن، هذا الموقف الذي أثار سخط المغاربة وفي هذا يقول صاحب تحفة الزائر "...فقبل سلطان مراكش هذه الشروط وتقرر الصلح ولما شاع هذا الأمر في نواحي المغرب الأقصى وسارت الركبان بما وقع لجيوشهم وجموعهم مع الفرنسيين كبر عندهم ذلك ونسبوا المعرة فيه إلى سلطانهم وقواد الجيوش، وكثر القيل والقال واتفق أكثر القبائل على انتفاض على السلطان وإعطاء الطاعة إلى الأمير لما كانوا يسمعون عنه من الأقدام والشجاعة والقيام بأمور الجهاد على ما ينبغي...فكتبوه في ذلك فلم يقبله منهم وقال إني دخلت بلاد السلطان لا لأكون ضده أو لنأخذ منه ملكه..."³

وانتهت كذلك معركة جانبية لا شك أن الأمير الذي هو صاحب الشأن الأول فيها قد حصد نتيجتها، فكان عليه الاستعداد لمواجهة عدوين أحدهما دخيل مُستعمر والثاني أصيل مُسلم، فقد تلقى الأمير خبر المعاهدة بالحن والخيبة، لأن هذه المعاهدة وإن لم تكن لنصوصها قيمة عملية في الحد من نشاطه فهي بالتأكيد قد وضعت حداً لآماله في توسيع نطاق المعركة، بحيث تندمج مقاومة الجزائرية والمغربية وتنتقل في مجهود المشترك لطرد العدو من البلدين.

بدأ تنفيذ الخطة الفرنسية المغربية التي تقضي بمطاردة الأمير، منذ أواخر أكتوبر 1845م⁴ وازداد الضغط الفرنسي الانجليزي⁵ على السلطان بمقتضى معاهدة طنجة، خاصة بعد عودة الأمير عبد القادر إلى دائرته بالمغرب سنة 1846، هذا الأخير الذي كان قد وجه مسألة إلى علماء الأزهر في شأن السلطان، الذي واصل تهديده للأمير مطالباً إياه بمغادرة بلاده طوعاً

1- فجيج: أو فقيق هي إقليم واسع يمتد على مساحة تقدر بـ 900 كلم² وتحتوي على واحات كثيرة بها ثمانية قصور أشهرها العابد وزناقة كانت في العهد الزياني تابعة إلى مملكة تلمسان وبعد حملة المنصور في صحراء السودان الغربي ضمها إلى ملك السعديين- ينظر: إبراهيم مياسي، مرجع سابق، ص 386.

2- عبد الهادي تازي، مرجع سابق، ص 16.

3- إسماعيل العربي، مرجع سابق، ص 309-310.

4- محمد العربي معريش، المغرب الأقصى في عهد السلطان الحسن الأول 1873-1894، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1989، ص35.

5- حسب المؤرخ عبد الله العروي فإن الانجليز الذين كانوا يخشون التدخل الفرنسي في المغرب، بدءوا يضغطون على السلطان لطرد الأمير، وفي هذا يقول: «... ليس الجيش المغربي غير منظم وسيء والتجهيز هو الذي كان يضمن استقلالية المغرب ولكن بالأحرى انجلترا التي بعد أن كشرت عن أنيابها بشدة، قد انتهت بقبول غزو الجزائر غير أنها لم تكن تسمح بغزو المغرب.» - ينظر:

07paris ,1976 , P ، d fron cois masperoé ، 2é، « histoire du Maghreb » tom:A-LAROU

أو تسليم نفسه، وإلا أنه سيضطر إلى استعمال القوة ضده، وفي نفس الوقت أمر السلطان الذي كان مجبراً تحت تهديد الفرنسيين القبائل المجاورة لدائرة الأمير بالتضييق وقطع التموين عنها، حيث كتب إلى شيخ قبيلة الأحلاف رسالة يؤمره فيها باتخاذ الإجراءات الفعالة لإخراج الأمير من المغرب الأقصى حيث جاء فيها ما نصه: «...بلغنا أن الأمير عبد القادر ومن إنضاف إليه من إخوانكم الذين استفزهم وخذعهم بتمويهه وأباطيله... وقد خدعهم بإظهار الدين وأحوال الصالحين وما في ضميره إلا الفساد وإيقاد الفتنة بين العباد... ونحن لا نكره الجهاد بشروطه ونكره ما يعود بالضرر والغلبة لجانب الإسلام، ولكن هذا المشنوم أراد نقض ما أسسناه من الصلح الشرعي وإيقاد الفتنة بعد إطفائها سعياً في هضم جانب عزكم وإفساد دينكم ودينكم... فها نحن أمرنا الأمير بو زيان بالقيام على ساق الجد وإخراجه ودائرته من إيالتنا السعيدة طوعاً أو كرهاً، وحسم مادة فتنتهم وظلالهم فكونوا معه يدا واحدة وشدوا عضده على ذلك حتى يقضي الغرض إن شاء الله»¹، ونلمس من خلال هذه الرسالة السلطانية العداء المعلن من السلطان الذي يخاطب في هذه الرسالة رعاياه متخذاً أسباب محاولة نقض الصلح وإشعال الفتنة، أسباب كافية للتخلي عن المقاومة الجزائرية وعن زعيمها الأمير عبد القادر.

ويبدو من خلال ما سبق أن الأمور ستزداد سوءاً فالأمير الذي لطالما عبر عن إخلاصه الفعلي للسلطان عبد الرحمان وذلك بشل الكثير من حركات التمرد على الحدود وتسليم قاداتها مكبلين بالسلاسل إلى سلطات وجدة²، أصبح متمرداً في نظر السلطان³ ومن جهة أخرى عمل الجاسوس ليون روش الذي كان في المغرب على هذا النحو، حيث زرع إشاعة أن الأمير يريد أن ينقلب على السلطة في فاس وينصب نفسه ملكاً على المغرب⁴، ومن جهة أخرى كان بعض عمال السلطان في الأقاليم المجاورة للحدود أن ينشروا الفتنة بين الأمير والسلطان الذي كان على دراية أن الأمير استطاع في الوقت الذي غابت فيه روح الجهاد أن يزرع هذه الروح في المغاربة، وقد وصلت هذه السمعة إلى درجة أن الانجليز حسب جوليان كانوا يرون في الأمير خليفة محتملاً لعبد الرحمن⁵.

وتذكر المصادر أن الأمير بعث للسلطان رسالة أخيرة جاء فيها قوله: «... أما بعد، فاني كاتبتم أولاً، ولتمست منكم كف ضرر قبائلكم المجاورة لنا وتعديتها على من تبغني، وسوء معاملتهم لهم، كلهم دين واحد وشريعة واحدة، فلم يأتني جوابا عن ذلك، ولم يحصل لهم ردع من طرفكم، ومع هذا كله أنا صابر ومتحمل لما يجرونه كراهة في سفك دماء المسلمين مدة ستة أشهر طمعاً في رجوعهم عن الغي والطغيان إلى العدل والإحسان مع قدرتي عليهم في كل آن، فإن لم تردعهم الآن عن أفعالهم وترجعهم عن قبيح تصرفاتهم التزم المحاماة عن حقوقي والمحافظة عن شرف أتباعي ولذا بادرت بإخباركم والسلام عيكم»⁶.

والظاهر من خلال رسالة الأمير أنه كان راسل السلطان في أكثر من مرة حول موضوع تحريض القبائل المغربية من طرف السلطان، وذلك في قوله: «... فلم يأتني جواب عن ذلك» وعلاوة على هذا فقد كان الأمير طيلة الفترة التي عاد فيها إلى الدائرة صابراً على أذى قبائل المخزن المغربية ولم يواجههم رغم قدرته على ذلك.

ومع نهاية شهر نوفمبر، ومطلع ديسمبر كانت الأمور قد ساءت إلى أقصى الحدود بين الأمير والمولى عبد الرحمان هذا الأخير الذي جهز جيشاً كبيراً وأسند قيادته إلى ابنه محمد وأحمد وكلفهما بطرد الأمير من الأراضي المغربية⁷، وأما الأمير الذي كان حريصاً على حقن دماء المسلمين وعلى تجنب الدخول في معركة خاسر فيها سواء ضفر بها أو هُزم فقد اجتمع بقيادة

1- إسماعيل العربي، مرجع سابق، ص 309، 310.

2- محمد بن الأمير عبد القادر، تحفة الزائر في تاريخ الجزائر والأمير عبد القادر، ج1، المطبعة الأهلية، الإسكندرية، ط1، (د ت)، ص292.

3- هنري شرشل، مصدر سابق، ص220.

4- يوسف مناصرية، مهمة ليون روش في الجزائر والمغرب 1832-1847، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط1، 1990، ص56.

5- CHARLES-André Julien: op , cit , p ,196.

6- إسماعيل العربي، مرجع سابق، ص310.

7- يحيى بوعزيز، مع تاريخ الجزائر في الملتقيات الوطنية والدولية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1999، ص 240 – 241.

جنده وكبار ضباطه وأطلعهم على حقائق الأمور، وذكر لهم أن السلطان عبد الرحمان قد عزم مع العدو على محاربتهم، وطلب إليهم معرفة رأيهم، فكان ردهم «...إننا بايعناك على السمع والطاعة والجهاد إلى الموت ونحن مستعدون للوفاء بالعهد»¹. ومنذ ذلك الحين وقعت الكثير من المعارك بين الأشقاء، وسقط عدد لا يحصى من المسلمين، وفي يوم 16 ديسمبر كانت آخر معركة بين الأمير والمولاي محمد بن السلطان، والتي انتهت هي الأخرى بهزيمة للجيش المغربي، إلا أن إصرار الجيش المغربي على النيل من الدائرة جعل الأمير مضطراً إلى الخروج من الحصار وذلك بالعبور إلى الضفة الشرقية لنهر ملوية، وفي 19 ديسمبر بينما كان الأمير يجتاز على رأس الدائرة نهر الملوية متجهاً إلى الحدود الجزائرية، وجد أن الجنرال لاموريسيار الذي كان يتتبع أخباره في المغرب، قد اتخذ جميع احتياطاته لحراسة المدخل إلى الجزائر وخاصة مضيق جربوس. ولما وصلت طلائع الجيش الجزائري بقيادة الأمير عبد القادر إلى هذا المضيق في يوم 22 ديسمبر 1847 وجدت القوات الفرنسية بانتظارهم في اثني عشرة ألف جندي، حينها أدرك الأمير أنه لا مفر من الحصار فقرر تسليم نفسه إلى الجنرال لاموريسيار².

خاتمة:

وإننا ونحن نقف عند خاتمة هذا البحث الذي تتبعنا فيه علاقة البلدين على عهد رمزين من رموز الأمة المغاربية في فجر التاريخ المعاصر، لنتألم لهذه النهاية المأساوية التي تستوقفنا بغياب العبارات والكلمات الدالة، وأنه مهما قلنا فيها من الكلمات لن ولن نستطيع شرحها ولا تفسيرها. إن نهاية المقاومة الجزائرية تحت لواء الأمير عبد القادر أنهت معها آلام القلوب التي كانت تتحسر على سقوط دماء المسلمين، دماء لو استغلت في حقها لكفت بعد الأمير حقها حقنا للدماء التي سقطت في الجزائر وتونس والمغرب وليبيا، ولكن للأسف الشديد ضيع القادة المسلمين حلم وحدة لو تحققت في هذا الفجر من التاريخ المعاصر لكان الأمر مختلفاً الآن.

1- محمد بن الأمير عبد القادر، مصدر سابق، ص 215.

2- يحي بوعزيز، مع تاريخ الجزائر، مرجع سابق، ص 244.

العلاقات السياسية الألمانية - الروسية 1870-1877م

م.م. نادية جاسم كاظم الشمري

جامعة بابل

Political relations German - Russian 1870-1877

Ass.Luc. Nadia Jassim Kadhim al-Shammari

University of Babylon

Nadiajase70@gmail.com

Abstract

Gained the Balkans a major international importance because of its strategic location and the complexity of national and religious composition, and became this region of the areas of the bitter conflict between the Ottoman Empire major European countries since the mid-fourteenth century, this conflict was resolved in favor of the Ottomans at the end of the sixteenth century, and created conditions experienced by the Ottoman Empire and the poor economic and financial positions adequate opportunity to compete with European countries, especially Russia and Austria-Hungary, to expand its political influence in the Balkan Peninsula, as well as that the growing nationalism of the Balkan peoples for liberation from Ottoman domination.

المقدمة

اكتسبت منطقة البلقان اهمية دولية كبرى بسبب موقعها الاستراتيجي وتعدد تركيبها القومي والديني، واصبحت هذه المنطقة ميداناً من ميادين الصراع المير بين الدولة العثمانية والدول الاوربية الكبرى منذ منتصف القرن الرابع عشر الميلادي، وقد حسمت هذه الصراعات لصالح العثمانيين في نهاية القرن السادس عشر الميلادي، وهيأت الظروف التي مرت بها الدولة العثمانية وسوء اوضاعها الاقتصادية والمالية الفرصة الملائمة لتنافس الدول الاوربية لا سيما روسيا والنمسا-المجر، لتوسيع نفوذها السياسي في شبه جزيرة البلقان، فضلاً عن ذلك تنامي الروح القومية للشعوب البلقانية للتحرر من السيطرة العثمانية، وقد اسهمت تطلعات هذه الشعوب في نشوء ما يعرف بالازمة البلقانية خلال المدة ما بين (1875-1878)، التي كان لها تأثيراً فاعلاً على العلاقات الدولية بين القوى الاوربية وخاصة المانيا التي انحازت في نهاية المطاف الى جانب امبراطورية الهسبرغ والدولة العثمانية في الحرب العالمية الاولى.

المبحث الاول: التطورات السياسية في المانيا 1865-1873 وموقف روسيا منها

شهدت بروسيا التي تعد من اكبر الدويلات الالمانية في النصف الثاني من القرن التاسع عشر ثلاثة حروباً متواصلة من اجل استكمال وحدتها السياسية، الاولى ضد الدانمارك في تموز 1864 بعد ان اتفقت مع النمسا، انتهت بتوقيع اتفاقية غاستين Gastein في السادس والعشرين من تموز 1865 تم بموجبها منحت النمسا ادارة هولشتاين Holstein، بينما شلزيك Schewig تحت الادارة البروسية، ولكن سرعان ما ظهرت الخلافات بينهما من جديد، وكان بسمارك واقعاً ان النمسا لن تتنازل ابداً برضاها عن الزعامة للدويلات الالمانية، وتبعاً لذلك قرر ان يستخدم القوة وخاض حرباً ثانية ضدها⁽¹⁾. وساعدت الظروف السياسية الدولية انذاك على اتخاذ الموقف، فالدولة الروسية الصديقة لن تعارض حربه ضد النمسا على اثر الثورة البولندية خلال المدة ما بين (1863-1864)، فقد وقفت بروسيا الى جانب روسيا، وذلك لوجود بولنديين في الاولى، بينما اتخذت بريطانيا وفرنسا موقفاً مسانداً للثوار، وطالبتا روسيا الاستجابة لمطالبهم التي تمثلت وضع دستوراً للبولنديين يضمن لهم كافة حقوقهم وحررياتهم بكل اشكالها السياسية والثقافية والاجتماعية⁽²⁾.

لقد ترتب على مساندة بريطانيا وفرنسا للثوار البولنديين، توتر العلاقات بين روسيا وهاتين الدولتين من جهة، وتقارب بين بروسيا وروسيا من جهة اخرى، وقد تعزز هذا التقارب، عندما اتخذت روسيا موقف الحياد الودي اثناء حرب بروسيا ضد

النمسا في السادس عشر من حزيران 1866 انتهت بهزيمة النمسا وانتصار الاولى، فضلا عن ذلك انتقال الزعامة الالمانية والسيادة على اوربا الوسطى من النمسا الى بروسيا⁽³⁾.

ومن اجل استكمال الوحدة الالمانية، خاضت بروسيا حرب السبعين ضد فرنسا، اعلنت الاخيرة الحرب على بروسيا في الثالث عشر من تموز 1870 حيث اسفرت عنها انتصار بروسيا وهزيمة فرنسا في معركة سيدان (Battle of Sedan) في الثاني من ايلول من العام نفسه ووقوع نابليون اسيرا⁽⁴⁾. ومع ذلك استمرت الحرب، وشددت القوات الالمانية خناق الحصار على مدينة ستراسبورك (Strasbourg)، وميتز (Metz)، وفي الوقت نفسه، تقدمت جيوش المانية اخرى نحو باريس، واعلنت بروسيا انها لن تعقد صلحا مع فرنسا الى ان تحصل المانيا على ضمانات ضد محاولات فرنسا في المستقبل لاسترجاع الالزاس (Alsace) واللورين، (Lorraine)، وعلى ان يكون نهر الراين نهرا المانيا حقا، ومن جهة ثانية اعلنت الحكومة الفرنسية في الرابع من ايلول 1870 الجمهورية الفرنسية الثالثة، وصرحت انها (لن تتنازل عن شبر من الاراضي الفرنسية، او عن حجر من احجار القلاع الفرنسية)⁽⁵⁾. ولذلك استمرت الحرب بعد معركة سيدان من ايلول 1870 الى كانون الثاني 1871، حيث تقدمت القوات الالمانية نحو العاصمة الفرنسية وضربت حصاراً شديداً، اضطرها الى الاستسلام، ثم عقدت معاهدة فرانكفورت Frankfort، بين بروسيا وفرنسا في العاشر من مايس 1871 وبموجبها تنازلت فرنسا لالمانيا عن الالزاس عدا بيلفور Belfort، وعن القسم الشرقي من اللورين وبضمنه قلعة ميتز، ووافقت عن دفع غرامة حربية قدرها خمسة مليارات فرنك (مليار دولار)، وقد بقيت الجيوش الالمانية تحتل فرنسا الشمالية حتى تم دفع الغرامة عام 1873⁽⁶⁾.

وكان من اهم نتائج الحرب الفرنسية- البروسية تحقيق الوحدة الالمانية، واقامة امبراطورية المانية تحت زعامة ال هوهنزولرن حكام بروسيا، وتم تنويع وليم الاول امبراطورا لالمانيا في الثامن عشر من كانون الثاني 1871⁽⁷⁾.

هيأت لروسيا الظروف الدولية المتمثلة من اندحار فرنسا في حرب السبعين، لالغاء القيود التي فرضتها معاهدة باريس⁽⁸⁾. فقد تحطمت قوة فرنسا وهي احدى الدول الرئيسة الموقعة على هذه المعاهدة، مما ادى الى فقدانها للنفوذ في الدولة العثمانية، ولم تستطع النمسا اسنادها لانها هي ايضا قد خسرت الحرب ضد بروسيا عام 1866، ولهذا ظلت بريطانيا وحيدة في هذه القضية، الامر الذي استغلته الحكومة الروسية، فأعلنت في التاسع عشر من تشرين الاول 1870 استعداد الدولة العثمانية للتقارب مع روسيا، بأنها لا تعد نفسها ملزمة ببند معاهدة باريس التي تحدد حقوق روسيا في البحر الاسود، وأبدت استعدادها لان تبدأ مع الدول الاخرى الموقعة على المعاهدة محادثات لاعادة النظر فيها، وقد اثار ذلك استياء بريطانيا والنمسا-المجر، فعقد في كانون الثاني 1871 مؤتمر في لندن Conference in London، تمخض عن الغاء حياد البحر الاسود، وقرار مبدأ غلق المضائق امام السفن الحربية، مع اعطاء الدولة العثمانية الحق في فتحها وقت السلم امام السفن الحربية العائدة " للدول الصديقة والحليفة "، وقد كان ذلك نصرا واضحا لروسيا، ومن الناحية الاخرى سعت المانيا الى توجيه ضربة جديدة لفرنسا قبل ان تتخلص من الضربة التي اصابتها في حرب السبعين، ولهذا اتبعت سياسة سلمية هدفها كسب صداقة روسيا دون اغضاب بريطانيا، وكسب مودة النمسا دون الابتعاد عن روسيا، ولم ترفض روسيا من جانبها هذا التقارب، بسبب تدهور علاقاتها مع بريطانيا نتيجة الخلافات القائمة بينهما في اسيا الوسطى، ورغبة منها في الاستفادة من مساندة المانيا في حالة حدوث تعقيدات في البلقان⁽⁹⁾.

وجعل المستشار الالمانى هدف سياسته الرئيسة هو عزل فرنسا خشية من تكوين اتحاد كل من فرنسا وبريطانيا والنمسا ضده لانتزاع ما حققه الشعب الالمانى من مكاسب قد تؤدي الى اختلال التوازن في اوربا، فكسب صداقة روسيا والنمسا وبريطانيا في آن واحد تكاد عملية صعبة جدا، بسبب تضارب مصالح تلك الدول واختلاف سياستها تجاه المشاكل الاوربية بصفة عامة، ومشاكل البلقان بصفة خاصة⁽¹⁰⁾.

لذا سعى بسمارك الى اقامة علاقات جيدة مع النمسا-المجر، الا ان الكونت بيوست (Beust) مستشار النمسا-المجر، كان يعلن صراحة عداؤه لبسمارك، وللوحدة الالمانية تحت قيادة بروسيا، اذ كان يخشى قيام الاخير بضم المقاطعات الالمانية التي تخضع لسلطة النمسا-المجر، وحتى يزيل بسمارك هذه المخاوف اكد للامبراطور فرانس جوزيف في ايار 1871 انه لا يفكر في ضم هذه المقاطعات الى المانيا، لذلك طالب المجريون الذين كان لهم نفوذ في امبراطورية الهابسبرغ باقامة علاقات وثيقة مع المانيا، لانهم كانوا يخشون زيادة العناصر السلافية في المملكة بدعم من روسيا التي يكون لها الكراهية، كما اقترح الكونت غيولا اندراسي⁽¹¹⁾ Count Gyula Andrassy، عندما التقى ببسمارك في غوستين النمساوية في تشرين الثاني 1871 اعادة توحيد بولندا لتكون حاجزا بوجه روسيا، لكن المستشار الالمانى رفض ذلك حفاظا على استمرار علاقات الصداقة الالمانية-الروسية ضد فرنسا، لذلك اتصل بسمارك بوزير خارجية روسيا الاسكندر غورتشاكوف، وبلغه بعدم توصل اجتماع غوستين الى أي اتفاق من شأنه ان يعرض روسيا للخطر⁽¹²⁾.

وتبعاً لذلك فقد ركز بسمارك قدراته الدبلوماسية لكسب صداقة الدول العظمى وجربها لاحلاف عسكرية مع المانيا، وكانت الهدف الرئيس منها عزل فرنسا، واوعز للقيصر الاسكندر الثاني بان المانيا لن تعارض اذا ما خرقت روسيا معاهدة باريس، وقامت بانشاء اسطول حربي في البحر الاسود، هذا وقد ساعد على تقوية العلاقات الروسية -الالمانية صلة القرابة بين الامبراطور وليم الاول وابن اخته القيصر الروسي، اما النمسا فقد اضطرت للتقارب من المانيا، خشية من تكوين اتحاد الماني - روسي موجهاً ضدها⁽¹³⁾. وجرت لقاءات وزيارات متبادلة خلال عامي 1871، 1872 بين الامبراطوريات الثلاثة كل من المانيا وروسيا والنمسا-المجر، اسفرت عنها تكوين عصبة الاباطرة الثلاثة (League of The Three Emperors 1872-1873) في برلين، وقد استندت هذه العصبة على وثيقتين⁽¹⁴⁾:

الاولى: اتفاقية المانية-روسية عقدت في السادس من ايار 1873 تعهدت روسيا بموجبها بارسال مئتي الف جندي الى المانيا في حالة تعرضها الى هجوم فرنسي، على ان تلتزم المانيا بتقديم المساعدة العسكرية نفسها الى روسيا، في حالة تعرضها الى اعتداء من احدى الدول الاوربية.

اما الوثيقة الثانية: اتفاقية نمساوية-روسية عقدت السادس من تموز 1873 التي تضمنت التشاور في حالة اختلاف وجهات النظر بين الامبراطور فرانس جوزيف والقيصر الاسكندر الثاني، وقد انضم الامبراطور وليم الاول الى هذه الاتفاقية في الثاني والعشرين من تشرين الاول في العام نفسه.

وكانت اهداف عصبة الاباطرة الثلاثة هي تقوية علاقات الصداقة بين الدول الثلاث (المانيا -روسيا-النمسا-المجر)، والمحافظة على الامن والسلام في اوربا الوسطى وشبه جزيرة البلقان، وتسوية النزاعات بين روسيا والنمسا-المجر بالطرق السلمية، دون اللجوء الى استخدام القوة، وعدم السماح لاي دولة تعمل ما في البلقان، ومقاومة الحركات الثورية التي تهدد انظمة الحكم القائم في هذه الدول، والتضامن بين الانظمة الملكية التي تهدد الحركات الجمهورية، وكبح الاشتراكية والسعي لحل مشكلات البلقان⁽¹⁵⁾.

واعتمدت دول العصبة ان بقاء الدولة العثمانية لا يشكل ضرورة اوربية، بل ان انحلالها وتقسيمها ضرورة لحفظ السلام في اوربا⁽¹⁶⁾. وتبعاً لذلك شجعت المانيا النمسا-المجر بالنقد نحو شبه جزيرة البلقان، وان تتسبب مشاعر الانتقام من المانيا، وقد اقتتعت بذلك، لانها ادركت عدم امتلاكها القدرة العسكرية على مقاومة دولة عسكرية قوية مثل الاخيرة، فضلاً عن تحقيق اطماعها في تلك المنطقة، وبالطريقة نفسها تعاملت المانيا مع روسيا وأيدتها في اطلاق يدها في البلقان بشرط التفاهم مع النمسا-المجر في القضايا الاستعمارية في البلقان⁽¹⁷⁾.

المبحث الثاني: موقف المانيا وروسيا من اندلاع ثورة البوسنة والهرسك 1875

تضافرت عوامل متعددة اثرت على عصابة الاباطرة الثلاثة هي تجدد المسألة الشرقية (18) Eastern Question فقد اندلعت ثورة بين فلاحى في البوسنة Bosnia (19) والهرسك Herzegovina عام 1875، حيث قدم سكان هذا الاقليم مذكرة الى الباب العالي (20) طالبوا فيها بتخفيض الضرائب، وتشكيل شرطة محلية من سكان الاقليم، لكن الحكومة العثمانية لم تكتف برفض هذه المطالب، وانما زادت جبايتها للمرة الثانية في بضعة ايام، الامر الذي ادى الى تفاقم الوضع في هذا الاقليم (21). ومن العوامل التي عجلت في اندلاع ثورة البوسنة قيام امبراطور النمسا- المجر فرانس جوزيف في ايار 1875 بجولة في دلماتيا Dalmatia، حيث مثل دور حامي السلاف والاقوام النصرانية في الاقاليم الأوربية من الدولة العثمانية، إذ تلقى الكثير من الشكاوى من المواطنين السلاف في هذا الاقليم الذين أبدوا قلقهم من سوء اوضاع اخوانهم المجاورين لهم في البوسنة والهرسك، وعَدوا الامبراطور النمساوي نصيراً ومدافعاً عن حقوقهم (22). ومما زاد الاوضاع تدهوراً تأزم الوضع المالي للدولة العثمانية، إذ بلغ مجموع مدخولاتها عام 1875 نحو (380) مليون فرنك، وكان يتحتم عليها دفع (300) مليون فرنك، لتسديد ديونها للدول الأوربية، وبسبب هذه الظروف أعلنت الحكومة العثمانية في السادس من تشرين الاول 1875 إفلاس خزينتها (23). في هذه الظروف التي تعيشها الامبراطورية العثمانية اندلعت الثورة في البوسنة والهرسك، وانتشرت في مناطق واسعة من البلقان (24).

حاول اندراسي ايجاد حل لاخلاد الثورة، وتوصل في مطلع اب 1875 الى اتفاق مع غورتشاكوف وزير خارجية روسيا، على ارسال تعليمات الى ممثلي دول عصابة الاباطرة الثلاثة، في مدينة راجوزا (Ragusa)، لمعالجة الثورة بالتعاون مع بقية الدول الاوربية الكبرى، لكن المقترح فشل بسبب معارضة وزير خارجية فرنسا ثيوفيل ديلكاسيه (25) TheophileDeleasse الذي اراد اعادة لبلاده هيبتها كدولة كبرى، وفي الوقت نفسه رغبة الروس ان يكونوا احرارا في التعامل مع فرنسا وبشكل مستقل عن المانيا اولاً، وخشيتهم من رفض طلب فرنسا قد يدفع الفرنسيين الى تشكيل حلف فرنسي-بريطاني ضد روسيا ثانياً، ولذلك وجهت الدعوة الى فرنسا في الرابع عشر من اب 1875 للمشاركة مع ممثلي الدول الاوربية، كما وجهت دعوة مماثلة الى بريطانيا وايطاليا، وكانت الاخيرة اكثر تلهفا من فرنسا الى ان تعامل معاملة الدولة الكبرى، أما بريطانيا فقد كره ادوارد هنري ستانلي دربي (26) Edward Henry Stanley Derby اتخاذ أي اجراء قاتلاً: ((ليس بوسع المرء ان يثق بأي من هذه الحكومات))، وغايته من ذلك إرباك عصابة الاباطرة الثلاثة، وكانت وجهة نظر بريطانيا ان الثورة البوسنية-الهرسكية شأن داخلي تخص الدولة العثمانية، لذا تنصح الاخيرة بان تكون اكثر يقظة في التعامل مع الثورة (27).

وفي ايلول 1875 اتفق ممثلي الدول الكبرى، مع سرور باشا وزير الخارجية العثمانية بمدينة Mostar موستار في الهرسك تشكيل لجنة خاصة، والاتصال مع زعماء الثوار في البوسنة وطلب منهم عرض مطالبهم التي تضمنت ما يأتي (28):

اولاً: عقد هدنة بين الثوار والحكومة العثمانية.

ثانياً: تخفيض عبء الضرائب.

ثالثاً: يقوم سكان البوسنة والهرسك تعيين جنדרمة من نفس ابناء الاقليم المسيحيين.

رابعاً: اختيار والي مسيحي للبوسنة والهرسك تحت السيادة العثمانية.

خامساً: اطلاق حرية المذاهب الدينية في البوسنة والهرسك.

سادساً: ضمان الدول الكبرى تحقيق هذه المطالب.

وكانت هذه المطالب في الحقيقة قد اعدت من قبل عصابة الاباطرة الثلاثة (المانيا، روسيا، والنمسا-المجر)، لذلك رفضها الثوار، وبالرغم من الوعود والاعلانات الرسمية التي كررتها الحكومة العثمانية من جانبها لاصلاح أوضاع البوسنة

والهرسك، اخفقت هذه الوعود، فضلا عن مطالبة الثوار بانسحاب القوات العثمانية من البوسنة والهرسك، فرفضت الحكومة العثمانية ذلك⁽²⁹⁾.

ويسبب استمرار الثورة دعا وزير خارجية النمسا-المجر الى عقد اجتماع لدول عصبة الابطارة الثلاثة في برلين، لدراسة الوضع في البوسنة والهرسك، ولمنع وقوع الحرب مع الدولة العثمانية اولا، ولتجنب أي صدام محتمل بين روسيا والنمسا-المجر في البلقان، ووافقت دول العصبة على الدعوة، واجتمعت في العاصمة الالمانية، واعد اندراسي مذكرة بالتشاور مع سفير روسيا في فينا Novikov نوفمبر وتم اعلانها في الثلاثين من كانون الاول 1875 التي تضمنت ما يأتي⁽³⁰⁾:

اولاً: تتعهد الدولة العثمانية بضمان الحريات الدينية لسكان البوسنة والهرسك.

ثانياً: وضع نظام ضرائبي جديد وعادل، لاستيفاء اموال الضرائب والغاء النظام القديم.

ثالثاً: قيام الحكومة العثمانية بمساعدة الفلاحين في البوسنة والهرسك لشراء الأراضي من الملاكين، لكي ترفع الظلم والاستغلال عنهم الذي كان سببا من أسباب استيائهم.

رابعاً: تكوين لجنة من المسيحيين والمسلمين للإشراف على تطبيق هذه البنود.

خامساً: يتعهد السلطان العثماني رسمياً للدول الكبرى بالقيام بتلك الإصلاحات.

وبعد مباحثات طويلة ارسل البرنامج الاصلاحى الذي اتفق عليه كل من اندراسي وغورثشاكوف الى لندن وباريس وروما لاستحصال موافقة الحكومات عليه هناك، اما المانيا فانها لم تشترك في صياغة مذكرة اندراسي، ولكنها وافقت عليها، لانها لا تتعارض مع نظرة بسمارك الى المسألة الشرقية، باعتبارها موضوعاً ثانوياً من موضوعات السياسة الخارجية الالمانية، لقد كان هدف المستشار الالمانى الاساسى ان يتلافى في قيام نزاع حاد بين حليفه في عصبة الابطارة الثلاثة روسيا والنمسا-المجر من جهة، لان النزاع بينهما يضع المانيا في موقف حرج ويحتم عليها الانحياز الى احدهما، وهو امر لا يريده بسمارك، كما انه يساعد فرنسا على الخروج من عزلتها السياسية التي فرضت عليها منذ عام 1871، حيث ان قيصر روسيا الاسكندر الثاني كان يصر على اشراك فرنسا في معالجة الازمة البلقانية، وهذا يتنافى مع السياسة الالمانية التي تقوم على الحفاظ على توازن القوى في اوربا وعزلة فرنسا السياسية، ومن جهة اخرى لم ترغب المانيا ان يكون هناك تعاون وثيق بين روسيا والنمسا-المجر، لانه يفقد المانيا امكانية اتخاذ دور الوسيط بينهما، لذلك رأى بسمارك ان افضل وسيلة لحل المعضلة وتحقيق ما تريده المانيا من وئام نسبي بين حليفتيها هي القضاء على مصدر النزاع بينهما، وهو التنافس على النفوذ في البلقان، وذلك بتقسيم الدولة العثمانية وارضاء الدولتين، والدول الكبرى اقليمياً على حسابها⁽³¹⁾.

وتبعا لذلك اقترح المستشار الالمانى على بريطانيا فكرة تقسيم الدولة العثمانية على النحو الاتي⁽³²⁾:

اولاً: استعادة روسيا بسارابيا وتهيمن على الجزء الشرقي من البلقان.

ثانياً: تأخذ النمسا-المجر البوسنة والهرسك وتهيمن على الجزء الغربي من شبه جزيرة البلقان.

ثالثاً: تحتل بريطانيا مصر وبعض الجزر العثمانية في بحر ايجيه.

رابعاً: تعويض فرنسا بمنحها سوريا.

كان هدف المانيا من التقسيم تلطيف الاجواء بين روسيا والنمسا-المجر، وابعاد روسيا عن فرنسا، ومن ثم ابعاد شبح الحرب عن اوربا عن طريق اشغال الدول الاوربية الكبرى في مشاكل لا علاقة لالمانيا فيها، وهذا يعني من وجهة نظرة بسمارك الابقاء على قوة المانيا وأمنها وسلامتها، اما اعلان المستشار الالمانى فكرته لتقسيم الدولة العثمانية في هذا الوقت بالذات، أي بعد اعلان مذكرة اندراسي، فكان الهدف منها هو خلق اجواء غير مناسبة لتطبيق بنود المذكرة نفسها⁽³³⁾.

وافقت روسيا على الاقتراح الالمانى لتحقيق طموحاتها السياسية لترسيخ النفوذ الروسى في البلقان، لان السيطرة على هذه المنطقة يمكنها من السيطرة على المضائق العثمانية التي لهما اهمية اقتصادية وعسكرية كبيرة جدا لروسيا، فهما المنفذ

الوحيد لتجارة اقاليمها الجنوبية ومنها تستطيع العبور الى البحر المتوسط للتصدي لاي قوة بحرية تريد تهديد مناطقها الجنوبية، كما إنهما يؤلفان مدخلا للأساطيل المعادية كما حدث في حرب القرم، لذلك حاولت روسيا ان تظهر بمظهر المدافع عن الشعوب البلقانية، ولا سيما السلاف والارثوذكس منهم، لانها ترى فيهم حلفاء لها في صراعها على النفوذ في البلقان مع الدولة العثمانية والنمسا- المجر التي كانت هي الاخرى تسعى للتوسع في هذه المنطقة، وترى في النفوذ الروسي في شبه جزيرة البلقان عقبة كبيرة تعيق ذلك، لهذا كانت روسيا تنتهج سياسة تجاه الدولة العثمانية سياسة عدوانية توسعية في خطها العام، وتسعى للقضاء عليها وتقسيم ممتلكاتها⁽³⁴⁾.

اما بريطانيا فقد رفضت مشروع تقسيم ممتلكات الدولة العثمانية، لان القضاء على الاخيرة لم يكن يستجيب للمصالح البريطانية، حيث ان سياستها الحفاظ عليها والى حمايتها من المطامع الروسية، لانها تريدها ان تبقى حاجزا يمنع روسيا من الوصول الى البحر المتوسط، وتهديد موصلات بريطانيا مع الشرق الاقصى وامبراطوريتها الواسعة هناك، لا سيما بعد ان زادت اهمية البحر المتوسط بالنسبة لبريطانيا بعد فتح قناة السويس التي جعلته اقصر الطرق الى المستعمرات البريطانية في الشرق، لذلك فان أي تقسيم لممتلكات الدولة العثمانية سوف يحقق مكاسب لروسيا، في الوقت الذي لا يضيف شيئاً جديداً لبريطانيا وهكذا فشل الاقتراح الالمانى⁽³⁵⁾.

تأزمت الاوضاع السياسية في شبه جزيرة البلقان، وانتشر لهيب ثورة البوسنة الى مناطق متعددة، حيث نشب نزاع في سالونيك Salonic (شمال شرق اليونان) بين المسلمين والمسيحيين، لعدم دفعهم الضرائب للدولة العثمانية في السادس من ايار 1876، الامر الذي ادى الى عقد اجتماع في الحادي عشر من الشهر نفسه بين وزراء خارجية دول عصبة الابطارة الثلاثة بسمارك، اندراسي، غورتشاكوف في برلين، وقدم الاخير مشروعا يتضمن تدخل الدول الكبرى في اسطنبول لغرض فرض اصلاحات عامة على الدولة العثمانية، وتشكيل لجنة دولية مشتركة لتطبيق تلك الاصلاحات على ان تعزز بالاحتلال العسكري الاجنبي، وكان هدف وزير الخارجية الروسية من ذلك قيام دولة سلافية كبرى في البلقان، وقد واجه المشروع معارضة قوية كل من المانيا والنمسا-المجر، لذلك صرح المستشار الالمانى بأنه لا يساند أي مشروع الا اذا اتفقت عليه روسيا والنمسا-المجر⁽³⁶⁾.

وكرس غوتشاكوف وزير خارجية روسيا كل جهوده من اجل اقناع نظيره في المانيا والنمسا-المجر بمطالبة الدولة العثمانية بان تمنح المناطق السلافية في شبه جزيرة البلقان استقلالاً ذاتياً، مؤملاً ان اشتراك الدولتين مع روسيا في عصبة الابطارة الثلاثة من شأنه ان يسهل موقفهما، ويسمح بحصول روسيا والنمسا-المجر على تفويض لترتيب المناطق التي سوف تستقل ذاتياً، ولكن رغبة الروس اصطدمت بتخطيط النمسا-المجر وهو عدم السماح باي نجاح جوهري يحققه السلاف من اجل التحرر من السيطرة العثمانية والنمساوية، وما يعنيه من تفوق للنفوذ الروسي في شبه جزيرة البلقان⁽³⁷⁾.

وفي الثاني عشر من ايار 1876 اجتمع وزراء خارجية عصبة الابطارة الثلاثة في العاصمة الالمانية وتم صياغة مذكرة برلين Berlin Memorandum، التي تضمنت بمطالبة الحكومة العثمانية الموافقة على هدنة أمدها (60) يوماً تجري انشاءها محادثات بين العثمانيين والنصارى وفقاً للأسس الآتية⁽³⁸⁾:

اولاً: تتعهد الحكومة العثمانية باعمار المساكن والكنائس التي تعرضت للاضرار من جراء المواجهات العسكرية.

ثانياً: اعفاء سكان البوسنة والهرسك من الضرائب لمدة ثلاث سنوات.

ثالثاً: تقوم الحكومة العثمانية بتشكيل لجنة من اعيان البوسنة والهرسك من النصارى لتوزيع المساعدات المادية التي تقدم لهم.

رابعاً: السماح للمسيحيين والعثمانيين بامتلاك الاسلحة لغاية تطبيق الاصلاحات واعادة الاستقرار والامن في البوسنة والهرسك.

خامساً: ان يكون لمندوبي الدول الأوروبية الكبرى الحق في مراقبة تطبيق الاصلاحات وعودة السكان.

ارسلت نسخة من مذكرة برلين في الثالث عشر من ايار 1876 الى كل من فرنسا واطاليا وبريطانيا، ووافقت عليها الحكومتان الفرنسية والاطالية كأساس لتحقيق السلام في شبه جزيرة البلقان، في حين ان النمسا- المجر طلبت من الباب العالي اقناع بريطانيا بالانضمام الى مذكرة برلين، بينما المانيا التمسست من الاخيرة عدم تشجيع الدولة العثمانية على رفض هذه المذكرة⁽³⁹⁾.

اما بريطانيا فقد عارضت مذكرة برلين، فقد اثارث هذه المذكرة استياء اللورد دربي الذي اعترض عليها مبرراً ذلك، ان الهدنة تفيد الثوار وبمنحهم وقتاً لكسبهم قوة وعزماً وتضر بالقوات العثمانية، اما بقية البنود غير عملية، فالعثمانيون سيرفضون حتماً، فكيف يمكن لتسليح العثمانيين والمسيحيين ان يؤدي الى الامن والسلام، كما ان تدخل مندوبي الدول الاوربية الكبرى سيجعل البوسنة والهرسك كما لو انها يحكمان من دولة اجنبية، هذه الاسباب المعلنة لرفض بريطانيا لمذكرة برلين، اما الاسباب الخفية فهي ان بريطانيا لم ترغب بان يتحرر السلاف في شبه جزيرة البلقان من السيطرة العثمانية، لان من شأن ذلك ان تكون له انعكاسات غير مرغوبة على حركة التحرر الايرلندية، او ان يحصلوا على الاستقلال الذاتي، كون ان ذلك سيتم بمساعدة روسيا، الامر الذي سيعزز النفوذ الروسي ويوسع في شبه جزيرة البلقان التي ستكون في هذه الحالة جسراً تستطيع روسيا فيه تهديد العاصمة العثمانية، وزيادة تنافسها مع بريطانيا حول النفوذ في الدولة العثمانية وفي الشرق عموماً⁽⁴⁰⁾.

خشيت الحكومة البريطانية من دول عصبة الابطارة الثلاثة، انها وضعت مذكرة برلين لتسهل الطريق للتدخل في الشؤون الداخلية للدولة العثمانية الذي سوف يؤدي الى انحلالها، وبعبارة اخرى خشيت بريطانيا بان روسيا تستغل الوضع السياسي المتأزم الذي رافق الاطاحة بالسلطان عبد العزيز⁽⁴¹⁾ من اجل السيطرة على اسطنبول والمضايق العثمانية⁽⁴²⁾.

واقترح السفير البريطاني في برلين على بسمارك رغبة حكومته للتعاون مع المانيا من اجل تحقيق الامن والسلام في اوربا، لذلك تقترح الحكومة البريطانية عقد مؤتمر اوربي على اساس الوضع الاقليمي الراهن، قوبل هذا المقترح بالرفض، مبرراً ذلك رفض بريطانيا لمذكرة برلين⁽⁴³⁾.

واستناداً على توصية هنري اليوت السفير البريطاني في اسطنبول، قرر دزرائيلي ارسال الاسطول البريطاني الى خليج بسيكا Besika Bay على مدخل مضيق الدردنيل، مبرراً ذلك اتخاذ هذا الاجراء العسكري تخوفه من تدهور الوضع الداخلي في العاصمة العثمانية، ووقع السلطان مراد الخامس⁽⁴⁴⁾ تحت تأثير السفير الروسي الكونت نيقولا اجناتيف Cont Nicolas Ignatiev، قد تجبر السلطان العثماني على طلب استدعاء الاسطول الروسي الى عاصمته لحمايته⁽⁴⁵⁾.

تعرضت عصبة الابطارة الثلاثة الى صدمة كبيرة من بريطانيا في تموز 1876، حيث توجهت انظار الحكومة البريطانية نحو حماية العاصمة العثمانية والمضايق من تهديد الخطر الروسي، واصبحت اسطنبول، وليس مصر مركز اهتمام الوزراء البريطانيين عند مناقشتهم بشأن تقسيم املاك العثمانيين، ومن جهة اخرى أيدت الصحافة البريطانية موقف حكومتها في معارضة دول عصبة الابطارة، فقد نشرت صحيفة (ادنبرة رفيو) Edinburgh Review، بان تواجد الاسطول الحربي البريطاني في خليج بسيكا قد احبط مشاريع كل من المانيا وروسيا والنمسا- المجر المتمثلة بمذكرتي اندراسي وبرلين، والتحريضات الروسية لدفع صربيا والجبل الاسود والمقاطعات السلافية ضد الدولة العثمانية، كما نشرت صحيفة (التايمس) Times في لندن، مقالاً وصفت فيه حلف الابطارة الثلاثة: ((انه يتمتع بسلطة مطلقة ويتجاهل المكانة الدولية للدول الاخرى، ويجب ان لا يحسب لبريطانيا حساب في اوربا فحسب، بل انها تصر على المساواة مع اية دولة اخرى))، كما نشرت مجلة (بلاك وودز مكزين) Black Woods Magazin، ومجلة (كونتمبرري رفيو) Contemporary Review، بأن لبريطانيا الحق في ارسال اسطولها مقابل الدردنيل، لمراقبة مجريات الامور في تلك المنطقة، لانها انتهجت سياسة المحافظة على ممتلكات الدولة العثمانية وهي افضل شرطي لحماية مضيق الدردنيل⁽⁴⁶⁾.

وقد اتضح كان هدف بريطانيا الرئيس ان يتخلى الروس عن تعاطفهم مع سلاف البلقان، وان يسمحوا للدولة العثمانية بقمع كل عمل ثوري بدون تدخل من جانبهم، ولربما لم تكن غاية اخرى سوى زيادة حدة التوتر في العلاقات الروسية - النمساوية، ومن ثم اخراج روسيا من العصبية واضعافها في حالة قيام حرب ضد الدولة العثمانية، ولذلك يصبح بالامكان قبول روسيا بكل ما تريده منها بريطانيا (47).

تأزمت الاوضاع السياسية في شبه جزيرة البلقان، وامتدت شرارة ثورة البوسنة والهرسك الى بلغاريا Bulgaria، في نيسان 1876، واستطاعت الحكومة العثمانية اخمادها بعد ان قتلت الآلاف من البلغاريين، ودمرت مسكنهم ومزارعهم، وحرقت قراهم ومدنهم (48).

المبحث الثالث: الحرب الصربية-العثمانية تموز 1876 واثرا على العلاقات الالمانية-الروسية

امتدت تأثيرات الثورة البلغارية الى صربيا Serbia، حيث اعلنت الاخيرة الحرب ضد الدولة العثمانية في الثلاثين من حزيران 1876، ثم تبعها الجبل الاسود Montenegro، فاعلنت الحرب في الثاني من تموز في العام نفسه (49) وقدمت روسيا مساعدات عسكرية ومادية للصربيين مدفوعة بمطالبات الوضع الداخلي الذي امتاز بازدياد الاستياء من النظام القيصري واتساع الحركة الثورية، فارادت ان تبعد انتباه الشعب الروسي من المشاكل الداخلية، فضلا عن السياسة التي انتهجتها في مساندة الشعوب السلافية المسيحية في الولايات البلقانية لتحرر من السيطرة العثمانية (50).

وتعاطفت فرص تدخل روسيا الى جانب صربيا، الامر الذي ادى الى زيادة مخاوف المانيا من تورط روسيا والنمسا-المجر في الحرب الصربية-العثمانية والتي سقود الى انهيار عصبه الاباطرة الثلاثة (51). اقترح الامبراطور وليم الاول ومستشاره بسمارك التعاون بين الروس والنمساويين -المجريين والاجتماع مع المستشار النمساوي اندراسي لمناقشة الوضع، لذا سافر القيصر الاسكندر الثاني في الثامن من تموز 1876 الى قلعة (رايخشتادت) Reichstadt في بوهيميا Bohemia، مع عدد من وزرائه، وقابل الامبراطور فرنسيس جوزيف ودارت مباحثات طويلة بين الطرفين حول الازمة البلقانية، وحاول وزير الخارجية الروسية غورتشاكوف اقناع وزير الخارجية النمساوية اندراسي بضرورة قيام الحكومة العثمانية بمنح المقاطعات الثائرة استقلالاً ذاتياً تحت السيادة العثمانية، لكن اندراسي رفض هذا المقترح قائلاً: ((بأن على الدولتين روسيا والنمسا-المجر الأخذ بنظر الاعتبار إمكانية النصر او الهزيمة بالنسبة للدولة العثمانية)) (52).

واستمرت المناقشات بين الدولتين وتوصلا وزيرا البلدين الى اتفاقية رايخشتادت The Reichstadt Agreement، في الثامن من تموز 1876 التي نصت على (53):

اولاً: الالتزام بمبدأ عدم التدخل في الحرب الصربية-العثمانية، والتوصل الى تفاهم مشترك بين روسيا والنمسا-المجر. ثانياً: في حالة هزيمة العثمانيين في الحرب، فان الدولتين تؤيدهما المانيا ستفرضان على الدولة العثمانية تسوية وفق مذكرة اندراسي التي اقر فيها ان تأخذ الجبل الاسود جزءاً من الهرسك في حين ضم القسم المتبقي من البوسنة والهرسك الى النمسا-المجر، ولكن وفق المذكرة التي اعدتها غورتشاكوف كان للنمسا-المجر في ان تأخذ كرواتيا التركية وبعض المناطق المجاورة لها، وجزءاً من البوسنة، وبعبارة اخرى تحصل الدولتان المنتصرتان روسيا والنمسا على اراض عثمانية. ثالثاً: اذا هزمت الدولة العثمانية في هذه الحرب، فيجب على روسيا والنمسا-المجر ان تطالبا بعودة صربيا الى موقعها التي كانت قبل الحرب، وفي المقابل اكدت المذكرتان النمساوية والروسية استعادة روسيا بسارابيا التي انتزعت منها عام 1856، واحتلال بعض الاجزاء من الاراضي العثمانية في شرق الاناضول، وان تستولي على باطوم Batum، وتأخذ النمسا جزء من البوسنة.

رابعاً: في حالة تفوق الدولة العثمانية في الحرب فإن روسيا والنمسا-المجر تطالبان بمنح الجبل الاسود بعض الامتيازات وتنظيم وضع البوسنة والهرسك على اساس الحكم الذاتي.

خامساً: اذا انهارت الدولة العثمانية في هذه الحرب، فإن اسطنبول ستصبح مدينة حرة، وتصبح بلغاريا ورومانيا Romania والباينا Albania، دول مستقلة، وتمنح بعض الاراضي لليونان Greece ثاليا Thessaly، وايبروس Epirus. من الواضح ان اتفاقية رايشتادت اثار الخلافات بين روسيا والنمسا-المجر فيما يتعلق بشؤون البلقان، ولا سيما موقفها من البوسنة والهرسك اللتان كانت النمسا تتطلع للاستيلاء عليهما، وروسيا لا ترغب باعطائهما، ومع ذلك اعتقد اندراسي انه تقدم خطوة كبيرة من خلال الاستيلاء على الاقليمين حين جعل روسيا تعترف بحق النمسا بالسيطرة على جزء من البوسنة وتوافق على عدم قيام دولة سلافية كبيرة، بينما المانيا فقد كرست جهودها من اجل توطيد العلاقات الروسية - النمساوية في عصبه الاباطرة الثلاثة مع ارجحية بسمارك للنمسا- المجر، وانتهج سياسة مفادها توجيه انظار روسيا في شؤون الشرق، والعمل على اثارة النزاعات بين الدول الثلاثة(روسيا وبريطانيا والدولة العثمانية)، ولتحقيق ذلك قدم المستشار الالماني الى الحكومتين الروسية والبريطانية مشروعه الذي سبق ذكره حول تقسيم الدولة العثمانية الذي تضمن بان تستولي بريطانيا على مصر، لكي يثير نزاعاً بينها وبين فرنسا يعيقها عن التدخل في العلاقات الالمانية-الفرنسية، ويمنعها من العمل للانتقام لهزيمتها في حرب السبعين⁽⁵⁴⁾. اذ تمنى على السياسة الخارجية البريطانية ان تنتهج السياسة الروسية، فإذا كانت روسيا تطمح بالسيطرة على المضائق والاشراف على اسطنبول، فعلى الحكومة البريطانية ان تقابل ذلك بالاستيلاء على مصر وقناة السويس، وكان هذا الاقتراح مناسباً من وجهة نظرة المانيا، وافضل من معارضة بريطانيا لروسيا في شبه جزيرة البلقان وقيام حرب بينهما قد تشترك فيها عدة دول، مما يهدد مركز المانيا المتفوق في اوربا وقد مثل بسمارك بسياسته بذلك قائلاً: ((انه من الاجدر للسياسة البريطانية ان تأخذ قناة السويس والاسكندرية، بدلاً من ان تعلن الحرب على روسيا، وبذلك سوف يتحقق الامن والسلام في اوربا))⁽⁵⁵⁾.

كانت وجهة نظر دزرائيلي بشأن تقسيم املاك الدولة العثمانية ان احتلال مصر من قبل بلاده سياسة ناجحة تؤدي الى ابعاد الخطر الروسي عن الدولة العثمانية حيث مصالح الامبراطورية البريطانية وسلامة طرق مواصلاتها، وهذه تمثل جانب ايجابي، ولكن الجانب السلبي بشأن الاقتراح الالماني قائلاً: ((في حالة مبادرة الروس باحتلال العاصمة العثمانية، فان ذلك سوف يسهل لهم الطريق الى سوريا ومصر في أي وقت)). وتبعاً لذلك فقد رفضت بريطانيا الاقتراح الالماني، لان القضاء على الدولة العثمانية لم يكن يستجيب للمصالح البريطانية، فبريطانيا تتمتع بنفوذ سياسي واقتصادي لا يضاهيه أي نفوذ دولة أخرى فيها، فان أي تقسيم لها من شأنه ان يحقق مكاسب للدول الاخرى، ولا سيما روسيا في الوقت الذي لا يضيف شيئاً جديداً لبريطانيا، وان الحكومة البريطانية لم تكن بعيدة عن الاحداث في بلغاريا حتى ان دزرائيلي رئيس وزراء بريطانيا استنكر المذابح التي ارتكبتها الدولة العثمانية بحق البلغاريين وعدتها اشاعات، وان هذه المذابح مبالغ فيها هدفها الرئيس اثاره العداء البريطاني-العثماني وتغطية لعدوان روسي عليها⁽⁵⁶⁾.

ومع نهاية اب 1876 قدم غورتشاكوف وزير الخارجية الروسية اقتراح تضمن عقد مؤتمر اوربي دولي لتقرير مصير ومستقبل البلقان، لكن بسمارك عد هذا المؤتمر خطراً على السلام الاوربي وعلى علاقات المانيا مع اصدقائها، ورفض الاقتراح الروسي قد لا يكون لصالح النمسا-المجر بتأثير الرأي العام البريطاني على سياسة الحكومة البريطانية التي قد تتحاز الى جانب روسيا⁽⁵⁷⁾.

كانت وجهة نظرة بسمارك للاحداث في في شبه جزيرة البلقان يسودها الرفض التام لرؤية روسيا والنمسا-المجر حليفه في عصبه الاباطرة الثلاثة في صراع خطير، وان هذا الصراع اذا ما تطور سوف يؤدي الى تقويض هذه العصبه اولاً، ويؤدي ايضاً الى نجاح فرنسا للخروج من عزلتها السياسية ووضعها التي كانت تتحمله منذ عام 1871 باتفاق مع احد طرفي النزاع ثانياً⁽⁵⁸⁾.

كانت مشاعر الرأي العام في روسيا في مطلع ايلول 1876 تدعو لشن حرب ضد الدولة العثمانية، مما جعلت بسمارك حائراً بين حليفه، وقد تضاربت مصالحهما في شبه جزيرة البلقان، لذلك قام المستشار الألماني باقناع الامبراطور الألماني وليم الاول بارسال الفيلد مارشال ماننوفيل Field Marshal Manteuffel، احد كبار ضباط الجيش الألماني في منتصف ايلول من العام نفسه الى سان بطرسبورغ، ليخبر الروس بان المانيا لا تزال متمسكة بصدقتها مع روسيا، وطلب منه الاسكندر الثاني المساعدة الألمانية لهم في البلقان، وكذلك وعداً من المانيا بضمان حياد النمسا-المجر عن طريق تهديد الماني لها بالحرب في حالة اندلاع صراع مسلح بين الروس والعثمانيين⁽⁵⁹⁾.

وحاول المستشار الألماني تجنب اعطاء وعد لروسيا حتى لا يغضب النمسا-المجر، وأصر الاسكندر الثاني على ضرورة رد بسمارك، فكلف الجنرال فون شفاينتز General Von Schweinitz، سفير المانيا في سانت بطرسبورغ في الثاني والعشرين من ايلول 1876 ان يخبر القيصر الروسي، بأن الاخيرة ستبذل كل ما في وسعها لكي تتجنب نشوب خلاف بين روسيا والنمسا-المجر، وانها سوف تبقى على الحياد في حالة قيام حرب بينهما، اما إذا تدخلت الدول الاخرى في ذلك الخلاف، فان المانيا في هذه الحالة قد تضطر للخروج من هذا الحياد، وكان بسمارك لا يرغب في اضعاف قوة روسيا والنمسا-المجر، لانه يهدد توازن القوى في اوربا، كما انه حاول اطلاق يد روسيا ضد الدولة العثمانية، مقابل اطلاق يد المانيا ضد فرنسا، وهو لا يختلف مع سياسة بسمارك السابقة بشأن تقسيم املاك الدولة العثمانية بين روسيا والنمسا-المجر من اجل ايجاد نوع من التوازن الدولي في اوربا⁽⁶⁰⁾.

شعرت المانيا بقلق شديد من محاولات بريطانيا للتوصل الى تفاهم مع روسيا، وكان الهدف الرئيس وراء التقارب البريطاني-الروسي منعها من احتلال اسطنبول على حد قول الملكة فكتوريا التي أكدت قائلة: ((اننا لن نسمح بذلك مطلقاً))، فان هزيمة صربيا في حربها ضد الدولة العثمانية اثار استياء روسيا وخلق لها شعوراً مؤيداً لصربيا، ومعادي للدولة العثمانية، وسمحت الحكومة الروسية لضباط وجنود روس للانضمام الى الصربيين، وبذلك اصبح احتمال التدخل الروسي العسكري ضد العثمانيين، فارسلت روسيا الجنرال سيماراكوف سيماراكوف Simarakov Eston، الى فينا حاملاً معه اقتراحاً الى الحكومتين الألمانية -النمساوية يتضمن احتلالاً مؤقتاً لبلغاريا من قبل روسيا، وارسل اسطول تشترك به جميع الدول الكبرى الى مضيق البسفور، لاجبار العثمانيين على قبول قراراتها، وارسل هذا الاقتراح الى الدول الكبرى فرفضته النمسا-المجر لمعارضتها احتلال روسيا لبلغاريا، اما بسمارك فقد رفض مشاركة اسطول الماني في المظاهرة البحرية الاوربية بسبب في حالة اشتراك المانيا فيها فانها تصبح نقطة بدء الموقف المناوئ لبريطانيا وستقود تطوراتها الى اثارة الخلافات مع بريطانيا، وعليه فشلت مهمة سيماراكوف، ومع ذلك فانها قدمت دليلاً اخر على اصرار روسيا على القيام بعمل ما ضد العثمانيين⁽⁶¹⁾.

أبدت بريطانيا قلقها الشديد من الاقتراح الروسي الرامي الى احتلال بلغاريا، فقد اعتقدت في حالة تنفيذه سيعرض مكانة بريطانيا للخطر عن طريق تهديد الطريق المؤدي الى الشرق، ولن تكون هناك فائدة في حالة احتلال بريطانيا لمصر، فالروس سوف يقومون بالزحف نحو اسطنبول واسيا الصغرى ومهاجمة قناة السويس من سوريا، ولذلك أكد دزرائيلي قائلاً: ((ان اسطنبول تمثل مفتاح الهند الرئيس، وليس مصر وقناة السويس)). وتبعاً لذلك فقد استخدم رئيس وزراء بريطانيا اسلوب التهديد عندما هدد الباب العالي في حالة رفض التوصل الى هدنة مع صربيا، فان بريطانيا ستترك الدولة العثمانية تواجه مصيرها⁽⁶²⁾.

في هذه الاثناء تأزم وضع صربيا بسبب التفوق العثماني في الحرب الذي اخرج روسيا التي لم تدافع عنها وبالتالي سوف تفقد سمعتها ونفوذها لدى الشعوب البلقانية السلافية وستزداد عزلتها عن الشعب الروسي الذي طالب باجراءات فعالة لحماية اقربائه السلاف، وبما ان العمل مع الدول الكبرى لم يؤد حتى الان الى نتيجة، بدأ الساسة الروس يفكرون بالعمل المنفرد، لكن انفراد روسيا بالعمل سيؤدي الى اثارة النزاع مع النمسا-المجر، لذلك يتوجب ارضاء النمسا اولاً لكي لا تعارض التدابير التي ستخضعها روسيا منفردة، لكن غورتشاكوف قرر ان يستوضح موقف الحكومة الألمانية لاعتقاده بانها ستساند

النمسا-المجر اذا حصل نزاع بينها وبين روسيا، وسعى بسمارك استغلال التعقيدات الحاصلة في البلقان وتفاقم المسألة الشرقية لاحداث نزاع بين روسيا وبريطانيا، لهذا كرس كل جهوده طوال الازمة البلقانية من اجل صب الزيت على النار، وتعميق التناقضات بين الدول ولا سيما اثارة الخلافات الروسية-البريطانية التي سوف تؤدي الى حرب بينهما، ولكن بسمارك لم يكن يريد اندلاع حرب بين حليفه في عصبة الابطارة الثلاثة روسيا والنمسا-المجر، لان ذلك سيضطره الى الاختيار بينهما وهو وضع حرج لا يريد ان يواجهه، فانهيجه الى روسيا او الوقوف على الحياد امراً غير وارد بالنسبة له، لانه سيؤدي اما الى انهيار النمسا لانها الجهة الاضعف او ان تسلم بالشروط الروسية، وهذا يعني في كلتا الحالتين تقوية روسيا وهو امر لا يريده، ومن الناحية الاخرى لم يرغب المستشار الالماني ان تضطره الظروف الى الوقوف بجانب النمسا - المجر والانجرار الى حرب مع روسيا لانه كان مقتنعاً ان مثل هذه الحرب اذا اندلعت سوف تدخلها فرنسا الى جانب روسيا، وعند ذلك تضطر المانيا الى المحاربة على جبهتين وهو امر في غاية الخطورة عليها (63).

وكان وزير الخارجية النمساوية اندراسي يراقب الاتصالات الالمانية-الروسية بعين الشك، لذلك كلف الاول البارون مونخ Baron Münch، وارسله كمبعوث خاص الى المستشار الالماني في الثالث من تشرين الاول 1876 لمعرفة آرائه ونواياه بشأن التحركات الروسية في البلقان، وطلب اندراسي من مونخ ان يعلم بسمارك بالاطماع الايطالية في البوسنة والهرسك وشرق الادرياتيك، واقترح على بسمارك تحالفاً دفاعياً في حالة تعرض المانيا الى هجوم فرنسي وايطالي او تعرض النمسا-المجر الى هجوم روسي وايطالي، وعلم مونخ رد المستشار الالماني بأن المانيا ليست مع السياسة الروسية في البلقان، وفي الوقت نفسه لا ترغب في اقامة حلف مع النمسا- المجر، ولاحظ المبعوث النمساوي ايضاً ان بريطانيا كانت تلعب دوراً مهماً في حسابات بسمارك، ولمح الاخير بإمكانية قيام تحالف كل من (المانيا وبريطانيا والنمسا-المجر)، مقابل حلف يضم (روسيا وفرنسا وايطاليا)، وعندئذ تصل الازمة البلقانية الى طريق مسدود (64).

وبعد انهيار الجيش الصربي وانفتح الطريق امام القوات العثمانية الى بلغراد ارسل الامير ميلان اوبرينوفتش (65) Millan Obrenovitch رسالة في الحادي والثلاثين من تشرين الاول 1876 الى الاسكندر الثاني طلب فيها مساعدة روسيا، فاستجاب القيصر وارسل الى سفيره اجناتيف في اسطنبول بأن يقدم انذاراً الى الحكومة العثمانية بايقاف القتال مع صربيا والجبل الاسود بلا شرط في (48) ساعة، وعقد هدنة لمدة ستة اسابيع، ومنح البوسنة والهرسك وبلغاريا استقلالاً ذاتياً، وضمان الدول الكبرى لحقوق هذه المناطق وإلا فإن السفير الروسي سيغادر العاصمة العثمانية ويأمر القيصر الجيش الروسي بالتقدم لمساعدة صربيا والجبل الاسود (66).

وافقت الحكومة العثمانية على الانذار الروسي، واقترحت الحكومة البريطانية بعد تبادل وجهات النظر مع الحكومة الروسية عقد مؤتمر دولي اوربي لمناقشة شؤون المسألة الشرقية، وطالب دربي بالتركيز والاهتمام بتجديد الاصلاحات في المؤتمر وطرق تنفيذها من قبل الدولة العثمانية، وهدد السلطان عبد الحميد الثاني (67) في حالة رفضه ذلك سيؤدي الى قيام حرب بين روسيا والدولة العثمانية، وبان بريطانيا لن تتدخل لنصرتها وستتركها تواجه مصيرها بمفردها، الامر الذي اضطر العثمانيين الى الموافقة على ذلك (68).

وفي الثالث والعشرين من تشرين الاول 1876 قابل اللورد اوغسطس فريدريك لوفتوس (69) LordAugustus Frederick Loftus، السفير البريطاني في روسيا الاسكندر الثاني في مقره في ليفاديا Livadia بأوكرانيا، واجرى معه محادثات طويلة بشأن فكرة عقد مؤتمر اوربي في اسطنبول لبحث تطورات الحرب الصربية العثمانية، وأرسلت الملكة فكتوريا رسالة في تشرين الثاني 1876 الى روبرت سالزبوري (70) Salisbury Robert، طلبت منه ان يوضح للامبراطور الالماني وليم الاول اهمية ان تتفق جميع القوى فيما بينها، وكيف اننا نمتلك رغبة قوية للتوصل الى تفاهم ودي مع روسيا، وجرت مباحثات تمهيدية لعقد مؤتمر في الثالث والعشرين من كانون الاول 1876 بحضور ممثلي الدول الكبرى في مقر السفارة

الروسية في اسطنبول، ترأس الوفد العثماني صفوت باشا وزير خارجية الدولة العثمانية في المفاوضات الى جانب السفير العثماني في برلين ادهم باشا، اما بقية الدول الاوربية فقد مثلها سفروها في اسطنبول، فقد مثل المانيا البارون فون ورتنر - Von werther، في حين ترأس روسيا القيصرية الجنرال اجناتيف، والكونت كورتى Corti مثل ايطاليا، وترأس الوفد البريطاني اللورد سالزبوري وزير شؤون الهند الى جانب السفير البريطاني هنري اليوت، اما النمسا - المجر فقد مثلها الوزير المفوض البارون كاليس Baron Kalis والكونت زيخي Count Zichy، في حين ترأس الوفد الفرنسي وزير الخارجية الفرنسية الكونت شودري Count Chaudory الى جانب سفيرها البارون دي برجوان De-Bergoan⁽⁷¹⁾.

انهى المؤتمر اعماله في الخامس عشر من كانون الثاني 1877 بعد ان توصلت الوفود المشاركة في المؤتمر الى مجموعة من القرارات مثلت الحد الأدنى من المطالب التي ينبغي على السلطان عبد الحميد الثاني الموافقة عليها خلال مدة لا تتجاوز سبعة ايام، وبخلافه سوف يضطر ممثلو الدول الى مغادرة اسطنبول وهذه المقررات هي⁽⁷²⁾:

اولاً: توحيد البوسنة والهرسك في اقليم واحد تحت ادارة حاكم يعينه الباب العالي بموافقة الدول.

ثانياً: تقسم بلغاريا الى قسمين شرقية وغربية على ان يكون لكل ولاية حاكم مسيحي.

ثالثاً: ان تحافظ الامارتان كل من صربيا والجبل الاسود على وضعهما التي كانتا قبل الحرب وان تعقد الدولة العثمانية الصلح مع الامارتين، واقرارها بالتنازل عن اراضي لهما.

رابعاً: اقتصار وجود القوات العثمانية على القلاع والمدن الكبيرة.

خامساً: تشكيل قوات جندرية يكون ضباطها من المسلمين والمسيحيين.

سادساً: تشكيل لجنة دولية لمراقبة تنفيذ الاصلاحات التي تضمنتها مذكرة اندراسي.

رفض العثمانيون مقررات المؤتمر رسمياً في العشرين من كانون الثاني 1877، لان قبولهم لهذه المقررات سوف يؤدي الى الاخلال بسيادتها على اراضيها ويفسح المجال للدول الكبرى بالتدخل في شؤونها الداخلية⁽⁷³⁾.

ان الساسة العثمانيون كانوا يراهنون على عدم الاتفاق بين الدول الاوربية الكبرى رغم اتفاقها على صياغة مقررات مؤتمر اسطنبول على اتخاذ اجراء فعال لاجبار الدولة العثمانية بقبولها، وكانت التناقضات العميقة بين روسيا ومانسا - المجر والانحياز الالمانى تجاه الاخيرة لم تكن خافية على الساسة العثمانيين⁽⁷⁴⁾.

والقى سالزبوري مسؤولية اخفاق المؤتمر على المانيا بسبب الموقف المتصلب الذي اتخذه بسمارك ضد العثمانيين ليجبرهم على ادخال اصلاحات في امبراطوريتهم، ويبدو ان اصل هذا الاتهام يعود الى الممثل الروسي في مؤتمر اسطنبول اجناتيف وايدته وساعده على نشره ديلكاسيه وزير الخارجية الفرنسية الذي اراد ان يستفيد من المؤتمر كأساس لوفاق فرنسي - روسي - بريطاني من اجل عزل المانيا، وقد ادعى المستشار الروسي غورنشاكوف بانه لو ان بسمارك قد دعم روسيا في المؤتمر لأخذت الامور منحى آخر، ونشرت الصحافة في اوربا مقالات بأن المانيا قد عارضت رغبات روسيا في المؤتمر، وبعد فشل مؤتمر اسطنبول شعرت المانيا بالخوف من التقارير التي تضمنت قيام روسيا بتحشيد قواتها العسكرية منذ كانون الثاني 1877 على الحدود مع المانيا، وكذلك حشدت فرنسا جيشها على مقربة من حدودها مع المانيا، الامر الذي ادى بقيام الالمان بوضع الخطط العسكرية ضد الفرنسيين والنمساويين، لا سيما بعد وصول تقارير عن محاولات فرنسا للتوصل الى حلف مع النمسا وخطط اخرى ضد فرنسا وروسيا معا⁽⁷⁵⁾.

اقلقت المستشار الالمانى التهديدات الروسية مما ادى الى اجبار المانيا الى البحث عن حلفاء بين الدول باستثناء روسيا وفرنسا، لذلك اقترح بسمارك على الامبراطور الالمانى فكرة التوصل الى عقد تحالف مع النمسا على امل ان تتضمن بريطانيا اليه⁽⁷⁶⁾. وعندما التقى المستشار الالمانى برسل John Russell⁽⁷⁷⁾ في السادس عشر من كانون الثاني 1877 سألته ما الذي ستفعله بريطانيا بعد فشل مؤتمر اسطنبول، فأجاب السفير البريطاني رسل بأن بريطانيا لم تفعل شيئاً حسب اعتقاده،

وعبر المستشار الألماني بسمارك عن اسفه لمحاولة فرنسا استخدام روسيا ضد المانيا، الا انه اكد للسفير البريطاني بأن العلاقات الالمانية- الروسية جيدة وانه يمكن ان يجمع بين روسيا والنمسا -المجر من جديد (78).

الخاتمة

توصلت الدراسة الى استنتاجات عدة يمكن اجمالها بما يأتي:

أولاً: أوضحت هذه الدراسة ان المانيا بذلت جميع مساعيها من اجل تعزيز العلاقات بين دول عصابة الابطارة الثلاثة التي تضم كل من (المانيا وروسيا والنمسا-المجر) مبررة ذلك ان اثاره النزاع بين هذه الدول يضع المانيا في وضع حرج ويفرض عليها الانحياز الى احدهما، وهذا ما يرفضه المستشار الألماني بسمارك من جهة، ومن جهة اخرى يساعد فرنسا الخروج من عزلتها الدولية التي فرضت عليها منذ عام 1871.

ثانياً: كشفت الدراسة اصرار روسيا على اشراك فرنسا في ايجاد الحلول للامنة البلقانية، وهذا يتنافى مع السياسة الالمانية التي تهدف الحفاظ على توازن القوى الدولية وعزلة فرنسا سياسياً.

ثالثاً: بينت الدراسة ان روسيا كرس كل طاقاتها من اجل ترسيخ نفوذها السياسي في شبه جزيرة البلقان، لذلك حاولت ان تبدو بمظهر المدافع عن الشعوب البلقانية، لا سيما السلاف والأرثوذكس لكي تجعلهم حلفاء لها من اجل تحقيق مخططاتها السياسية المتمثلة باقامة دولة سلافية كبرى في جنوب شرق اوربا، الامر الذي ادى الى معارضة المانيا التي اعلنت انها لا تؤيد أي مشروع الا في حالة اتفاق كل من روسيا والنمسا-المجر.

رابعاً: اوضحت الدراسة ازدياد مخاوف الالمان من تأييد الروس للصربيين في الحرب الصربية-العثمانية عام 1876 التي قدمت لها الدعم المالي والعسكري وبالتالي سوف يؤدي الى توريط روسيا والنمسا -المجر في هذه الحرب، التي قد تترك انعكاسات سلبية بين علاقاتها الدولية، ومن ثم تقود الى تفكيك عصابة الابطارة الثلاثة وهذا ما تتجنبه المانيا التي حرصت على تقوية العلاقات الالمانية-الروسية -النمساوية.

خامساً: بذلت المانيا كل جهودها من اجل عزلة فرنسا سياسياً عن روسيا تمهيداً لاضعاف قوتها العسكرية ومنعها من الانتقام لهزيمتها في حرب السبعين من جهة، ومن جهة اخرى شجعت المانيا بريطانيا على احتلال مصر من اجل اثاره النزاع بينها وبين فرنسا، مما يؤدي الى توتر العلاقات البريطانية-الفرنسية.

الهوامش

- (1) محمد كمال الدسوقي: تاريخ المانيا، (منشورات دار المعارف، القاهرة، 1969)، ص80-81؛
Jacob.H.Schiff, The German Empire 1867-1914,(London,1966),PP. 202-203. -
- (2) بيبفانوف، فيدوسوف: تاريخ الاتحاد السوفيتي، (منشورات دار التقدم، موسكو، د.ت)، ص380-381؛
-Hingley,Ronald, The Tsars 1533-1917, (New York,1968), P.274.
- (3) هاشم صالح مهدي التكريتي،: روسيا 1700-1914، (بغداد، د.ت)، ص 119.
- (4) Paul H. Laurence Lafore and Beik, Paul H., Modern Europe A History Since 1500, (New York,1961), P.479 ; David Thomson,England in TheNineteeth Century 1861-1914,London,1966), PP. 214-422.
- (5) محمد قاسم وحسين حسني: تاريخ القرن التاسع عشر، (منشورات دار المعارف، القاهرة، 1938)، ص174-175.
- (6) الجبوري، مهدي صالح هادي: المانيا 1789-1871 دراسة في دور بروسيا في توحيد المانيا، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم السياسية، جامعة المستنصرية، 2004، ص291؛

- Goeffrey, Wawro, The Franco Prussian War The German Conquest of France in 1870-1871, (Cambridge University Press,2003);Excerpts from The Peace of Frankfort,10 May,1871,,D. P. H. E. C. No.97,PP.204-205.
- (7) Gottschalk Louis and Donald Lach, Europe and the Modern World, (United States, 1954),PP. 200-202.
- (8) تم توقيع معاهدة باريس في الثلاثين من اذار 1856، لانهاء حرب القرم التي نصت على تخلي روسيا عن الجزء الجنوبي من بساريا Bessarabia لصالح مولدافيا، وحياد البحر الاسود، ومنع كل من روسيا والدولة العثمانية من ان يكون لهما اكثر من ست سفن تجارية لا تتجاوز حمولة كل منها (800) طن، واربع سفن اخرى لا تتجاوز حمولة كل منها (200) طن، ومنعت الدولتان من ان يكون لهما تحصينات على سواحله، وتعهدت الدول باحترام استقلال الدولة العثمانية وسيادتها الاقليمية في المحفل الدولي.
- الشدياق، سليم فارس: كنز الرغائب في منتخبات الجوائب، ج5، (مطبعة الجوائب، اسطنبول، 1873)؛
- F.o. 683 / No.14-15, Tteaty of Paris Between the Emperor of Germany,King of Prussia, The Emperor of Austria, The French Republic, The King of Italy, The Emperor of Russia and The Sultan, March 30, 1856;
- Wiener Joel H., Great Britain Foreign Policy and the Span of Empire 1689-1971, A Documentary History, Vol. 3, (London,1972),PP.2431-2436.
- (9)التكريتي، هاشم صالح مهدي: روسيا 1700-1914، ص 119-120؛
- Schroder, Paul W., Austria Great Britain and The Crimean War, (London, 1972,P.414; Anderson, M.S., The Eastern Question 1774-1923 A Study in International Relations, (New York,1966), P.173.
- (10) محمد كمال الدسوقي: تاريخ أوربا الحديث 1800-1918، (منشورات النهضة الجديدة، القاهرة، د.ت)، ص179.
- (11) اندراسي (1823-1890): سياسي مجري بذل كل جهوده من اجل تحقيق استقلال المجر خلال عامي (1848-1849)، ونفي اثر ذلك ثمان سنوات، وبعد عودته اصبح اول رئيس وزراء دولة المجر خلال المدة ما بين (1867-1871)، وتقلد منصب وزير الخارجية النمساوية-الهنغارية ما بين (1871-1879).
- بالمر، آلان: موسوعة التاريخ الحديث 1789-1945، ترجمة: سوسن فيصل السامر ويوسف محمد امين، (دار المأمون، بغداد، 1992)، ص52-53؛
- Grant and Harold Temperley, A History of Europe1789-1950,(London,1962), PP.185,298.
- (12) كان المجرىون والالمان لا يريدون فقدان مركزهم المتميز في النمسا-المجر لصالح العناصر السلافية، اذ كان يبلغ عدد الالمان في النمسا - المجر حوالي (11) مليون شخص، ويبلغ عدد المجرين فيها حوالي (8) ملايين شخص، فيما يبلغ عدد السلاف في النمسا المجر حوالي (20) مليون شخص، ويبلغ عدد الرومان حوالي (3) ملايين شخص. حزيم، حسن زغير: سياسة التحالفات الأوروبية وأثرها في العلاقات السياسية الأوروبية (1879-1908) دراسة تاريخية في الدبلوماسية الأوروبية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد، 2008، ص7-8.
- (13) فوزي، جمال الدين: من بسمارك الى هتلر، (منشورات سميا، بيروت، 2005)، ص8؛

برادشو في، سدني: اسباب الحرب العالمية الاولى قبل فاجعة سراييفو، ترجمة: محمود ابراهيم الدسوقي، (منشورات الاعتماد، القاهرة، 1932)، ص31.

(14) رنوفان، بيبير: تاريخ العلاقات الدولية 1815-1914، ترجمة: جلال يحيى، (منشورات دار المعارف، القاهرة، 1980)، ص526-527؛

Riasanovsky, Nicholas, A History of Russia, (New York,1963), P.428.

(15) فشر، هـ. أ. ل: تاريخ أوروبا في العصر الحديث (1789-1950)، ترجمة: احمد نجيب هاشم ووديع الضبع، (منشورات دار المعارف، القاهرة، ط9، 1964)، ص361؛

-Taylor, A.J.P., The Struggle for Mastery in Europe 1848-1918, (Oxford University Press,1954), PP.219-221; Kirchner Walther, Op.cit. Kirchner, Walther, A History of Russia, (New York,1874), P.176 .

(16) Stojanović, Mihailo, The Great Powers And The Balkans 1875-1878, (Cambridge University Press,1968) P.9.

(17) العبيدي، انس، ابراهيم: أزمة البوسنة 1908-1909، (منشورات المجمع العلمي، بغداد، 2004)، ص35-36؛ Stojanović, Mihailo, op.cit., PP.9-11.

(18) المسألة الشرقية: هي مشكلة ملء الفراغ، نتيجة تقلص ممتلكات الدولة العثمانية، اذ اشتد الخلافات بين الدول الاوربية حول هذه الممتلكات في النصف الثاني من القرن الثامن عشر، وظل قائماً حتى انتهاء الدولة واستخدم مصطلح " المسألة الشرقية " في بداية القرن التاسع عشر، لمناقشة الوضع الذي نشأ في البلقان، لا سيما بعد اندلاع الثورة اليونانية ضد العثمانيين عام 1821، ومنذ ذلك الوقت استخدم المصطلح في البحوث والمؤلفات التاريخية، وشاع استعماله في العلاقات والاتصالات الدبلوماسية.

حسين لبيب: تاريخ المسألة الشرقية، (منشورات مطبعة الهلال، القاهرة، 1921) ؛ هاشم صالح مهدي التكريتي: المسألة الشرقية المرحلة الأولى 1774-1856، (مطبعة دار الحكمة، بغداد، 1990)، ص21-22؛

-Anderson, M.S., The Eastern Question 1774-1923.

(19) يمثل اقليم البوسنة والهرسك الحدود الشمالية الغربية من الدولة العثمانية، واستطاع العثمانيون اخضاعها لحكمهم منذ عام 1580، واعتنق الكثير من سكان هذا الاقليم الاسلام، واصبحوا هم الفئة الحاكمة في الولاية، وكان عدد سكان البوسنة والهرسك في عام 1875 حوالي (1,200, 000)، منهم المسلمون (440) الف نسمة، والارثوذكس (575) الف نسمة، والكاثوليك (185) الف نسمة.

دائرة المعارف الاسلامية (الطبعة العربية)، ج4، (مادة البوسنة والهرسك)، ص292-298؛ محمد كمال الدسوقي: الدولة

العثمانية والمسألة الشرقية، (منشورات الثقافة، القاهرة، 1976)، ص220 ؛

-Harris, David, A Diplomatic History of The Balkan Crisis of 1875-1878, (New York,1969), P13.

(20) الباب العالي: اسم يطلق على مقر الادارة المركزية للدولة العثمانية في اسطنبول، ومركز الحكم للسلطين العثمانيين.

(21) هاشم صالح مهدي التكريتي: الصراع بين الدول الكبرى في البلقان في النصف الثاني من القرن التاسع عشر (الأزمة البلقانية 1875-1878 نموذجاً)، (مطبعة بغداد، بغداد، 2008)، ص2.

(22) نادية جاسم كاظم الشمري: مشروع الجامعة السلافية 1853-1914 دراسة تاريخية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة بابل، 2012، ص108-109؛

- Miller, William, The Ottoman Empire and its Successors 1801-1927,(London,1966),, P.360.
- (23) بوريسيف فلاديمير لوتسكي: تاريخ الاقطار العربية الحديث، ترجمة: عفيفة البستاني، (موسكو، 1971)، ص376.
- (24) محمد حرب: البوسنة والهرسك من الفتح إلى الكارثة، (منشورات المركز المصري للدراسات العثمانية، القاهرة، 1993)، ص64؛
- Thatcher and Schwill, General European History, 1789 -1900,(London,1915), P.106.
- (25) ثيوفيل ديلكاسيه (1852-1923): سياسي فرنسي، أصبح نائبا في البرلمان الفرنسي عام 1889، وتقلد منصب وزيرا للمستعمرات خلال المدة ما بين (1893-1895)، وفي عام 1898 أصبح وزيرا للخارجية، بذل كل جهوده للتوصل الى الوفاق الفرنسي - البريطاني عام 1904، واجبر ديلكاسيه على تقديم استقالته خلال الازمة المغربية عام 1905، نتيجة لمؤامرة دبّرت من قبل زملائه ضده تحت ضغوط المانية، وشغل منصب وزير البحرية خلال الاعوام (1911-1913). بالمر: موسوعة التاريخ الحديث 1789-1945، ص240؛
- Henderson F. Ernest, A Short History of Germany,(New York, 1944), P.500.
- (26) ادوارد هنري ستانلي دربي (1826-1893): سياسي بريطاني، تقلد منصب وزير الخارجية في المدة ما بين (1866-1868)، ثم شغل المنصب نفسه في وزارة دزرائيلي الثانية للاعوام (1874-1878)، وانضم الى حزب الاحرار عام 1880، وأصبح وزيرا للمستعمرات (1882-1885) في وزارة غلادستون، وانهى سيرته Liberal Unionist نقابي ليبرالي. بالمر: موسوعة التاريخ الحديث 1789-1945، ص245؛
- Gottschalk Louis and Donald Lach,op.cit.,PP.194-195.
- (27) محسن حمزة حسن العبيدي: الأزمة البلقانية 1875-1878، (دراسة في السياسة العثمانية والدبلوماسية الأوروبية)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل، 2000، ص71؛
- Langer,William,European Alliances and Alignment 1871-1890, (New York,1939),PP.54-55; Stojanović, Mihailo, op.cit.,P.25.
- (28) انضوت اعداد كبيرة من الثوار تحت قيادة مجموعة من الزعماء هم: بيكو بلافجć Beko Balovi، ولوي بيراتج Louy Bebratie، وكريفوشيوس Krivoshijous، وسفاتوزارملتج Svetozar Miltic، الذين شاركوا في القتال الى جانب الثوار في البوسنة والهرسك. محسن حمزة حسن العبيدي: الأزمة البلقانية 1875-1878، ص68-72؛ Stojanović، Harris, David, op.cit., P.95 Mihailo,op.cit.,PP.25-26.
- (29) محمد فريد بك المحامي: تاريخ الدولة العلية العثمانية،(منشورات مطبعة التقدم، القاهرة، 1912)، ص336؛ محسن حمزة حسن العبيدي: الأزمة البلقانية 1875-1878، ص72؛
- Davison, Roderic,Reform in The Ottoman Empire 1856-1876, (New Jersey, 1963), PP.311-312; Langer, William, European Alliances and Alignment 1871-1890, PP.74-75.
- (30) محمد كمال الدسوقي: الدولة العثمانية والمسألة الشرقية،(منشورات الثقافة، القاهرة، 1976)، ص227؛ محمد فريد بك المحامي: المصدر السابق، ص336؛ محسن حمزة حسن العبيدي: الأزمة البلقانية 1875-1878، ص78؛
- Marriott, J.A.R, The Eastern Question An Hictorical study in European Diplomacy, (London,1925), P. 323; Anderson, M.S., The Eastern Question, P.182.
- (31) هاشم صالح مهدي التكريتي: الصراع بين الدول الكبرى في البلقان في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، ص17-

-Harris, David, op.cit.,PP. 170-173; Anderson, M.S., The Eastern Question, P.189.

(32) تايلر: الصراع على السيادة في أوربا 1848-1918، ترجمة: كاظم هاشم نعمة ويونيل عزيز، (مطبعة الجامعة، الموصل، 1980)، ص278؛

-Harris, David, op.cit.,P.175;-Anderson, M.S., The Eastern Question1,P.188.

(33) محسن حمزة حسن العبيدي: الأزمة البلقانية 1875-1878، ص80.

(34) هاشم صالح مهدي التكريتي: الصراع بين الدول الكبرى في البلقان في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، ص4.

(35) Anderson, M.S., The Eastern Question,P.189.

(36) محسن حمزة حسن العبيدي: الأزمة البلقانية 1875-1878، ص86؛ محمد كمال الدسوقي: الدولة العثمانية والمسألة الشرقية، ص229-230؛ تايلر: المصدر السابق، ص279؛

-Marriott, op.cit., P. 324; Stojanović, Mihailo,op.cit.,P.60; Anderson, M.S., The Eastern Question,P.183..

(37) هاشم صالح مهدي التكريتي: الصراع بين الدول الكبرى في البلقان في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، ص24-25.

(38) نادبة جاسم كاظم الشمري: مشروع الجامعة السلافية 1853-1914، ص125؛ تايلر: المصدر السابق، ص279؛

Stojanović, Mihailo,op.cit.P.60;-Harris, David, op.cit.,PP.297-298.

(39) د. ك. و. المسألة الشرقية 1840-1911، رقم الملف (1-154)، رقم الوثيقة (167-272)؛

-Taylor,A.J.P., op.cit.,PP. 236-237.

(40) هاشم صالح مهدي التكريتي: الصراع بين الدول الكبرى في البلقان في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، ص27-28.

(41) عبد العزيز (1861-1876): سلطان عثماني أكد عزمه على مواصلة السير في الطريق الذي سلكه والده محمود الثاني، قام بتنفيذ الإصلاحات في أرجاء الدولة العثمانية وكان أهمها الإصلاحات الإدارية، إذ صدر في عهده قانون الولايات عام 1864. للمزيد من التفاصيل ينظر: علي محمد الصلابي: الدولة العثمانية عوامل النهوض والسقوط، (منشورات المعرفة، بيروت، 2005)، ص425-426.

(42) د. ك. و. المسألة الشرقية 1840-1911، رقم الملف (672)، رقم الوثيقة (1-272).

(43) محسن حمزة حسن العبيدي: الأزمة البلقانية 1875-1878، ص90.

(44) مراد الخامس: سلطان عثماني ارتقى العرش عام 1876، ومدة ولايته (93) يوماً، وكان على جانب واسع من الذكاء والثقافة الغربية، وابدأ اهتماماً بالادب والشؤون الأوروبية. علي محمد الصلابي: المصدر السابق، ص429؛

-Palmer R.R, A History of The Modern World, (New York, 1955), P.630.

(45) د. ك. و. المسألة الشرقية 1840-1911، رقم الملف (672)، رقم الوثيقة (1-273)؛

Langer, European Alliances and Alignment 1871-1890, P.86.

(46)Quoted in Lee, Dwight E., Great Britain and the Cyprus Convention Policy of 1878,((London,1934),PP.26-28.

(47) تايلر: المصدر السابق، ص280.

(48) للتفاصيل عن الثورة البلغارية ينظر: اللمع، حسن سعيد: لمحات من تاريخ بلغاريا، (منشورات وزارة الثقافة السورية،

دمشق، 1981) ؛ ص217-240؛ نادبة جاسم كاظم الشمري: مشروع الجامعة السلافية 1853-1914، ص127-

Lee, Dwight E., op.cit.,PP.30-42. ؛ 132

- (49) للتفاصيل عن الحرب الصربية -العثمانية ينظر: نادية جاسم كاظم الشمري: مشروع الجامعة السلافية 1853-1914، ص133-144؛
- Spector, Ivar, An Introduction to Russian History and Culture, (NewYork, 1950), P.142; Stojanović, Mihailo, op.cit., PP.78-94; Marriott, J.A.R, op.cit., PP. 330-331; Anderson, The EasternQuestion, PP.184-185.
- (50) جون باتريك كينروس: القرون العثمانية قيام وسقوط الإمبراطورية التركية، ترجمة: ناهد إبراهيم دسوقي، (دار المعارف، الإسكندرية، 2003)، ص578، 585؛ Stojanović, Mihailo, op.cit., PP.92-93.
- (51) Langer, European Alliances and Alignment 1871-1890, P.91.
- (52) نقلاً عن محسن حمزة حسن العبيدي: الأزمة البلقانية 1875-1878، ص126-127؛ Stojanović, Mihailo, op.cit., P.74.
- (53) محمد يحيى احمد عباس: العلاقات السياسية بين بريطانيا والمانيا 1871-1880، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد، 2007، ص121؛ محسن حمزة حسن العبيدي: الأزمة البلقانية 1875-1878، ص126-127؛
- Anderson, The EasternQuestion, PP..185-186 ; Stojanović, Mihailo, op.cit., PP.74-75; Langer, European Alliances and Alignment 1871-1890, PP.92-93.
- (54) هاشم صالح مهدي التكريتي: الصراع بين الدول الكبرى في البلقان في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، ص 42-43؛
- Richard Milman Britain and The Eastern Question 1875-1878, (Oxford, 1979), PP.148-157; Stojanović, Mihailo, op.cit., PP.76-77.
- (55) نقلاً عن حزيمة: المصدر السابق، ص32.
- (56) جرانت وتمبرلي: أوروبا في القرنين التاسع عشر والعشرين 1789-1950، ج2، ترجمة: محمد علي ابو درة ولويس اسكندر (منشورات سجل العرب، القاهرة 1965)، ص 17؛ حزيمة: المصدر السابق، ص 33؛
- Miller, William, The Ottoman Empire and its Successors 1801-1927, P.366.
- (57) Stojanović, Mihailo, op.cit., PP.99-100.
- (58) Anderson, The EasternQuestion, PP.188.
- (59) تايلر: المصدر السابق، ص282؛ محمد كمال الدسوقي: الدولة العثمانية والمسألة الشرقية، ص238؛ Langer, European Alliances and Alignment 1871-1890., PP.96-97.
- (60) محمد كمال الدسوقي: الدولة العثمانية والمسألة الشرقية، ص238-239؛
- Langer, European Alliances and Alignment 1871-1890., PP.97-98 ; Anderson, The EasternQuestion, PP.189-190.
- (61) محمد يحيى احمد عباس: المصدر السابق، ص125-127؛
- Anderson, The EasternQuestion, P. 190.-
- (62) Quoted in Langer, European Alliances and Alignment 1871-1890, PP.99-100.
- (63) هاشم صالح مهدي التكريتي: الصراع بين الدول الكبرى في البلقان في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، ص 51-53.

(64) Stojanović, Mihailo, op.cit., PP.113-114.

(65) ميلان اوبرينوفتش: امير صربيا (1868-1882)، وملكها (1882-1889)، أعلن الحرب على الدولة العثمانية عام 1877، وحصل على استقلال بلاده في مؤتمر برلين، تنازل عن العرش لابنه الكسندر بعد اعلانه دستورا حراً لبلاده عام 1889. ينظر: محمد شفيق غريال: الموسوعة العربية الميسرة، ج2، 1981، ص1806؛

- Kovacs, Frederic W. L., Balkans, (London, 1942), PP.41, 132;

Miller, William, The Ottoman Empire and its Successors 1801-1927, PP.373-400.

(66) خلف بن دبلان بن خضر الوديناني: الدولة العثمانية والغزو الفكري، (منشورات معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، الرياض، 2002)، ص405؛ بسام العسلي: فن الحرب الاسلامي في العهد العثماني، المجلد الخامس، (منشورات دار الفكر، بيروت، د.ت)، ص352؛

-Carlton J.H, Hayes, Contemporary Europe Since 1870, (New York, 1958), PP.180-181; Marriott, op.cit., P.331.

(67) عبد الحميد الثاني (1842-1918): سلطان عثماني تلقى تعليماً على ايدي نخبة مختارة من اشهر شخصيات زمنه علماً وخلقاً، له معرفة واسعة باللغات العربية والفارسية، ونظم الأشعار باللغة التركية العثمانية، تولى الحكم عام 1876، انشغل خلال حكمه بالحروب المتواصلة مع الصرب 1876، وضد روسيا خلال المدة ما بين (1877-1878)، وضد اليونان 1897، واطلق عليه الاوروبيون (السفاك الكبير) على اثر المذابح الارمينية (1894-1896)، وتمت الاطاحة به على اثر ثورة الاتحاديين (1908-1909)، وعزل من منصبه عام 1909.

محمد علي اورخان: السلطان عبد الحميد الثاني حياته واحداث عصره، (منشورات دار الانبار، العراق، 1987)؛ الصلابي: المصدر السابق، ص431-500.

(68) جرانت وتمبرلي: أوربا في القرنين التاسع عشر والعشرين 1789-1950، ج2، ص18-19.

(69) اوغسطس فريدريك لوفتوس (1817-1904): دبلوماسي بريطاني دخل السلك الدبلوماسي عام 1837، عمل سفيراً لبلاده في بروسيا خلال ما بين المدة (1865-1868)، وفي اتحاد شمال المانيا (1868-1871)، وفي روسيا خلال المدة (1871-1879).

http://en.wikipedia.org/wiki/Lord_Augustus_Loftus.

(70) سالزبوري (1830-1903): سياسي بريطاني، عين وزيراً للهند عام 1867، ثم شغل المنصب نفسه خلال المدة ما بين (1874-1878)، واصبح وزيراً للخارجية (1878-1880)، واصبح زعيماً لحزب المحافظين عام 1881، وشكل ثلاث حكومات الاولى (1885-1886)، والثانية (1887-1892)، والثالثة (1895-1900). منير عبود جديع: روبرت سالزبوري ودوره في سياسة بريطانيا الخارجية 1895-1903، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد، 2012؛

The New Encyclopaedia Britannica, Vol. 17, (London, 1966), PP. 787-798.

(71) Genov, Tsonko, The Russo - Turkish War 1877-1878 and The Liberation of Bulgaria, (Sofia -N. D.), P.22; Anderson M. S., The Eastern Question, P.191.

(72) للتفاصيل عن مقررات مؤتمر اسطنبول ينظر: محسن حمزة حسن العبيدي: الأزمة البلقانية 1875-1878، ص154-157؛ محمد فريد بك المحامي: المصدر السابق، ص346؛

-Nahida Hussein Ali AL-Asadi, The Balkans During The Years 1875-1877 in The U.S. Documents, Route Educational and Social Science Journal Volume 2(1), January 2015, PP.293-294.

(73) محسن حمزة حسن العبيدي: الأزمة البلقانية 1875-1878، ص159؛ محمد علي اورخان: المصدر السابق،

ص119؛ Anderson, M. S., The Eastern Question, P.192.

(74) Stojanović, Mihailo, op.cit., PP.135-137.

(75) محمد يحيى احمد عباس: المصدر السابق، ص146، 150؛

-Langer, European Alliances and Alignment 1871-1890, PP.109-110.

(76) Russel to Derby, 25 January 1877, Quoted in Langer, op.cit., P.110.

(77) رسل: سياسي بريطاني ولد في الثامن من اب 1792، اصبح وزير الخارجية البريطانية (1852-1853)، و(1859-

1865)، ورئاسة الوزراء (1865-1866)، وتوفي في العشرين من اب 1878.

Encyclopaedia Britannica, Vol.19, (London, 1966), P.771.

(78) Langer, European Alliances and Alignment 1871-1890, PP.110-111.

المصادر

اولاً: الوثائق البريطانية المترجمة غير المنشورة المحفوظة في دار الكتب والوثائق-بغداد

❖ د. ك. و. المسألة الشرقية 1840-1911، رقم الملف (1-154)، رقم الوثيقة (167-272).

❖ د. ك. و. المسألة الشرقية 1840-1911، رقم الملف (672)، رقم الوثيقة (1-272).

ثانياً: الوثائق الاجنبية المنشورة:

Kertesz G. A., Documents in the Political History of the European Continent 1815-1939, (Oxford University press, 1968).

Wiener Joel H., Great Britain Foreign Policy and the Span of Empire 1689-1971, A Documentary History, Vol. 3, (London, 1972).

ثالثاً: الرسائل والاطاريح الجامعية غير المنشورة:

❖ الجبوري، مهدي صالح هادي: المانيا 1871-1879 دراسة في دور بروسيا في توحيد المانيا، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم السياسية، جامعة المستنصرية، 2004.

❖ حزيم، حسن زغير: سياسة التحالفات الأوربية وأثرها في العلاقات السياسية الأوربية (1879-1908) دراسة تاريخية في الدبلوماسية الأوربية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد، 2008.

❖ محسن حمزة حسن العبيدي: الأزمة البلقانية 1875-1878، (دراسة في السياسة العثمانية والدبلوماسية الأوربية)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل، 2000.

❖ محمد يحيى احمد عباس: العلاقات السياسية بين بريطانيا و المانيا 1871-1880، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد، 2007.

❖ منير عبود جديع: روبرت سالزبوري ودوره في سياسة بريطانيا الخارجية 1895-1903، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد، 2012.

- ❖ نادية جاسم كاظم الشمري: مشروع الجامعة السلافية 1853-1914 دراسة تاريخية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة بابل، 2012.
- رابعاً: الكتب العربية والمعرية
- ❖ برادشو في، سدني: اسباب الحرب العالمية الاولى قبل فاجعة سرايفو، ترجمة: محمود ابراهيم الدسوقي، (منشورات الاعتماد، القاهرة، 1932).
- ❖ بسام العسلي: فن الحرب الاسلامي في العهد العثماني، المجلد الخامس، (منشورات دار الفكر، بيروت، د.ت).
- ❖ بوريسيف فلاديمير لوتسكي: تاريخ الاقطار العربية الحديث، ترجمة: عفيفة البستاني، (موسكو، 1971).
- ❖ تايلر: الصراع على السيادة في أوربا 1848-1918، ترجمة: كاظم هاشم نعمة ويوئيل عزيز، (مطبعة الجامعة، الموصل، 1980).
- ❖ جرانت وتمبرلي: أوربا في القرنين التاسع عشر والعشرين 1789-1950، ج2، ترجمة: محمد علي ابو درة ولويس اسكندر (منشورات سجل العرب، القاهرة 1965).
- ❖ جون باتريك كينروس: القرون العثمانية قيام وسقوط الإمبراطورية التركية، ترجمة: ناهد إبراهيم دسوقي، (دار المعارف، الإسكندرية، 2003).
- ❖ حسين لبيب: تاريخ المسألة الشرقية، (منشورات مطبعة الهلال، القاهرة، 1921).
- ❖ خلف بن دبلان بن خضر الوديناني: الدولة العثمانية والغزو الفكري، (منشورات معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، الرياض، 2002).
- ❖ رنوفان، بيير: تاريخ العلاقات الدولية 1815-1914، ترجمة: جلال يحيى، (منشورات دار المعارف، القاهرة، 1980).
- ❖ الشدياق، سليم فارس: كنز الرغائب في منتخبات الجوائب، ج5، (مطبعة الجوائب، اسطنبول، 1873).
- ❖ العبيدي، انس، ابراهيم: أزمة البوسنة 1908-1909، (منشورات المجمع العلمي، بغداد، 2004).
- ❖ علي محمد الصلابي: الدولة العثمانية عوامل النهوض والسقوط، (منشورات المعرفة، بيروت، 2005).
- ❖ فشر، هـ. أ. ل: تاريخ أوربا في العصر الحديث (1789-1950)، ترجمة: احمد نجيب هاشم ووديع الضبع، (منشورات دار المعارف، القاهرة، ط9، 1964).
- ❖ فوزي، جمال الدين: من بسمارك الى هتلر، (منشورات سميا، بيروت، 2005).
- ❖ اللمع، حسن سعيد: لمحات من تاريخ بلغاريا، (منشورات وزارة الثقافة السورية، دمشق، 1981).
- ❖ محمد حرب: البوسنة والهرسك من الفتح إلى الكارثة، (منشورات المركز المصري للدراسات العثمانية، القاهرة، 1993).
- ❖ محمد قاسم وحسين حسني: تاريخ القرن التاسع عشر، (منشورات دار المعارف، القاهرة، 1938).
- ❖ محمد فريد بك المحامي: تاريخ الدولة العلية العثمانية، (منشورات مطبعة التقدم، القاهرة، 1912).
- ❖ محمد علي اورخان: السلطان عبد الحميد الثاني حياته واحداث عصره، (منشورات دار الانتباه، العراق، 1987).
- ❖ محمد كمال الدسوقي: تاريخ المانيا، (منشورات دار المعارف، القاهرة، 1969).
- ❖ _____: تاريخ أوربا الحديث 1800-1918، (منشورات النهضة الجديدة، القاهرة، د.ت).
- ❖ _____: الدولة العثمانية والمسألة الشرقية، (منشورات الثقافة، القاهرة، 1976).
- ❖ هاشم صالح مهدي التكريتي: روسيا 1700-1914، (بغداد، د.ت).
- ❖ _____: المسألة الشرقية المرحلة الأولى 1774-1856، (مطبعة دار الحكمة، بغداد، 1990).

❖ _____: الصراع بين الدول الكبرى في البلقان في النصف الثاني من القرن التاسع عشر (الأزمة البلقانية 1875-1878 نموذجاً)، (مطبعة بغداد، بغداد، 2008).

❖ بيبانوف، فيدوسوف: تاريخ الاتحاد السوفيتي، (منشورات دار التقدم، موسكو، د.ت).

خامساً: الكتب باللغة الانكليزية

- ❖ Anderson, M.S., The Eastern Question 1774–1923 A Study in International Relations, (New York,1966).
- ❖ Carlton J.H.,Hayes, Contemporary Europe Since 1870,) New York,1958).
- ❖ David Thomson,England in TheNineteeth Century 1861–1914,London,1966).
- ❖ Davison, Roderic,Reform in The Ottoman Empire 1856–1876, (New Jersey, 1963).
- ❖ Genov, Tsonko, The Russo – Turkisk War 1877–1878 and The Liberation of Bulgaria,(Sofia –N. D.).
- ❖ Goeffrey, Wawro, The Franco Prssian War The German Conquest of France in 1870–1871, (Cambridge University Press,2003).
- ❖ Gottschalk and Donald Lach Louis, Europe and the Modern World, (United States, 1954).
- ❖ Grant and Harold Temperley, A History of Europe 1789–1950,(London,1962).
- ❖ Harris, David, A Diplomatic History of The Balkan Crisis of 1875–1878, (New York,1969).
- ❖ Henderson F. Ernest, A Short History of Germany,(New York, 1944).
- ❖ Hingley,Ronald, The Tsars 1533–1917, (New York,1968).
- ❖ Jacob.H.Schiff, The German Empire 1867–1914,(London,1966).
- ❖ Kirchner Walther, Op.cit. Kirchner, Walther, A History of Russia, (New York,1874).
- ❖ Kovacs,Frederic W. L., Balkans,(London,1942).
- ❖ Langer,William,European Alliances and Alignment 1871–1890, (New York,1939).
- ❖ Lee, Dwight E., Great Britain and the Cyprus Convention Policy of 1878,((London,1934).
- ❖ Marriott, J.A.R, The Eastern Question An Hictorical study in European Diplomacy, (London,1925).
- ❖ Miller, William, The Ottoman Empire and its Successors 1801–1927,(London,1966).
- ❖ Palmer R.R, A History of The Modern World, (New York, 1955).
- ❖ Paul H. Laurence Lafore and Beik, Paul H., Modern Europe A History Since 1500, (New York,1961).
- ❖ Riasanovsky, Nicholas, A History of Russia, (New York,1963).
- ❖ Richard Milman Britain and The Eastern Question 1875–1878, (Oxford, 1979),
- ❖ Schrocder, Paul W., Austria Great Britain and The Crimean War, (London, 1972).
- ❖ Spector, Ivar, An Introduction to Russian History and Culture, (NewYork, 1950).

- ❖ Stojanović, Mihailo, The Great Powers And The Balkans 1875–1878, (Cambridge University Press,1968)..
- ❖ Taylor, A.J.P., The Struggle for Mastery in Europe 1848–1918, (Oxford University Press,1954).
- ❖ Thatcher and Schwill, General European History, 1789 – 1900,(London,1915).

سادساً: المجلات الانكليزية

- ❖ Nahida Hussein Ali AL–Asadi, The Balkans During The Years 1875–1877 in The U.S. Documents, Route Educational and Social Science Journal Volume 2(1), January 2015.

سابعاً: الموسوعات العربية والمعرية:

- ❖ بالمر، آلان: موسوعة التاريخ الحديث 1789–1945، ترجمة: سوسن فيصل السامر ويوسف محمد امين، (دار المأمون، بغداد، 1992).
- ❖ دائرة المعارف الاسلامية (الطبعة العربية)، ج4، (مادة البوسنة والهرسك).
- ❖ محمد شفيق غريال: الموسوعة العربية الميسرة، ج2، 1981.

ثامناً: الموسوعات باللغة الأجنبية:

- ❖ Encyclopaedia Britannica, Vol. 17, (London,1966). The New
- ❖ Encyclopaedia Britannica, Vol. 19, (London, 1966).

تاسعاً: الشبكة العالمية للمعلومات (الانترنت):

http://en.wikipedia.org/wiki/Lord_Augustus_Loftus.

الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدرّكة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل

د. حوراء عباس كرمش

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

Self-efficacy Academic and perceived students of College of Basic Education to University of Babylon

D.r. Hawraa.A.Kurmash

College of Basic Education / University of Babylon

h_vip84@yahoo.com

Abstract

The study aimed to identify the level of self-efficacy and academic students perceived the College of Basic Education at the University of Babylon, and to identify the level of self-efficacy and academic students perceived the College of Basic Education at the University of Babylon, according to the sex variable (male- females). There are significant differences in the level of self-efficacy and academic perceived between male and female students differentials in favor of the students. From these results researcher appeared a number of recommendations and proposal.

Key words: self-efficacy and academic.

الملخص

هَدَفَ البحث الحالي التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدرّكة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل، والتعرف على مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدرّكة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور - إناث) والسنة الدراسية الجامعية (الثانية - الرابعة). وقد توصلَ البحث إلى النتائج الآتية: أنَّ أفراد العينة لديهم مُستوى جيد من الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدرّكة. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدرّكة بين الطلاب والطالبات، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى طلبة السنة الثانية والسنة الرابعة ولصالح طلبة السنة الرابعة.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدرّكة.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

- مشكلة البحث (Research Problem):

تُعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدرّكة من أبرز العوامل المؤثرة في المثابرة والأداء الأكاديمي للطلاب الجامعي، وتنبؤ هذه الكفاءة على شكل أفكار ومعتقدات حول الذات بشأن مدى كفايتها. ومن خلال الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدرّكة يُمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للطلاب إذا كان مُرتفعاً أم مُنخفضاً. ومن ثم فإنّ تمتع طلبة كلية التربية الأساسية بمستوى مُرتفع من الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدرّكة دليل واضح على سلامة العملية التربوية، ويعد هذا أحد أهم مفاتيح النجاح التي يمتلكها الطلبة في تحقيق التوافق الدراسي والاجتماعي لمواجهة المشكلات والتحديات التي يتعرضون لها، في حين تدني مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدرّكة يُشير إلى حاجة الطلبة إلى ضرورة تدعيم خبراتهم لكي يرتفع هذا المستوى لديهم، لأنّ انخفاضه يجعلهم مُعرضين للضغوط والصعوبات في الحياة اليومية مما قد يؤثر على توافقه الدراسي والاجتماعي. وبناءً على ما تقدم تولد الإحساس لدى الباحثة بضرورة الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدرّكة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل من خلال الإجابة على السؤال الآتي:

- ما مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية، وما مدى اختلافها تبعاً لمتغيري الجنس(ذكور- إناث) والسنة الدراسية الجامعية(الثانية-الرابعة)؟

- أهمية البحث (The Importance of the Research):

تكمن أهمية هذا البحث في أهمية متغيراته والمشكلة التي يتناولها، والنتائج التي يتوصل إليها. إذ تأتي أهمية دراسة الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة باعتبارها بُعداً من الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية لما لها من أثر كبير في سلوك الفرد، متمثلة في قناعات ذاتية حول قدرة الفرد على التغلب على المهام والمشكلات الصعبة التي تواجهه من خلال المهام التربوية، لكونها تؤثر في الكيفية التي يشعر بها الأفراد عند أدائهم لمهامهم. (Schwarzer,1995:105). كما تعد من مفاهيم علم النفس الحديثة التي أشار إليه باندورا (Bandura,1997) في نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي، والذي يرى أن معتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية والخبرات المتعددة، سواء المباشرة أو غير المباشرة. وأن الكفاءة الذاتية المدركة تؤكد على معتقدات الفرد في قدرته على ممارسة التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته، فالكفاءة الذاتية المدركة لا تهتم فقط بالمهارات التي يمتلكها الفرد، وإنما بما يستطيع الفرد عمله بالمهارات التي يمتلكها. وتعتمد الكفاءة الذاتية المدركة في جزء منها على إدراك الذات وهي الصورة التي يطورها الفرد عن نفسه حيث تؤثر في مستوى الجهد المبذول في أداء المهمات. (Bandura,1997: 35).

إن العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والنجاح الأكاديمي ذات أهمية كبيرة، وتم تعريف الكفاءة الذاتية الأكاديمية على أنها الثقة بقدرة الفرد على تنظيم وتنفيذ الأفعال التي تقود للنجاح أكاديمياً، وهي متغير مرتبط بنجاح الطالب الجامعي. وتعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية من أهم العوامل التي تؤثر بشكل مباشر على التحصيل الأكاديمي في مختلف المواد الدراسية فقد أشار ديل (Dale,2001) إلى أن الفرد الذي لديه كفاءة ذاتية عالية ينخرط بسهولة وبسرعة في المجتمعات الأكاديمية، أما الفرد الذي لديه إحساس بكفاءة متدنية فيؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل. (Dale,2001:21-22). من هنا تبرز أهمية هذا البحث من خلال التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل، والذي يُعد من أبرز العوامل المؤثرة في ارتفاع أو انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم، ومدى اختلاف مستويات الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة بين الطلاب والطالبات، وكذلك مدى التطور الذي يطرأ على شعور الطلبة بكفاءتهم خلال سنوات الدراسة الجامعية، مع نضج خبراتهم، واكتسابهم للعديد من المهارات واستراتيجيات التعلم، وزيادة قدرتهم على فهم الحياة الجامعية ومتطلباتها.

كما تنبثق أهمية البحث الحالي من أهمية مجتمع البحث وعينته وهم طلبة الجامعة الذين يمثلون ثروة كل أمة تتشد التقدم والرقي، وهم الطاقة الحيوية التي لها القدرة على رسم ملامح الحركة والتجدد لشعب يطمح للتطور في حياته وحضارته. فالتربية الصحيحة التي يسعى إلى تحقيقها التعليم الجامعي هي إيجاد العقلية السليمة وخلق الثقة بالنفس لدى طلبتها. ويمكن إيجاز أهمية هذا البحث فيما يأتي:

- 1- أهمية مفهوم الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة بوصفها بُعداً من أبعاد الشخصية الإنسانية المهمة.
- 2- أهمية معرفة مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة التي يتسم بها طلبة كلية التربية الأساسية. لأن تلك المعرفة تُفيد في تحسين وتطوير أساليب التدريس والتوجيه والإرشاد التربوي والنفسي والمهني.
- 3- أهمية مجتمع البحث وعينته وهم طلبة كلية التربية الأساسية في مرحلة البكالوريوس.
- 4- من المحتمل أن تكون هذه الدراسة إضافة نظرية جديدة للمكتبة العراقية والعربية.

- أهداف البحث (Research Objectives):

يهدف البحث الحالي التعرف على:

- 1- مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل.
- 2- الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل، تبعاً للمتغيرات الآتية:
 - 1-2- الجنس (ذكور - إناث).
 - 2-2- السنة الدراسية الجامعية (الثانية-الرابعة).

- حدود البحث (Limitations Research)

يحدد البحث الحالي بطلبة كليات التربية الأساسية في جامعة بابل، لكلا الجنسين (ذكور - إناث) وللسنوات الدراسية الجامعية (الثانية - الرابعة) للدراسة الصباحية الأولية للعام الدراسي (2015-2016).

- تحديد المصطلحات (Determining The Terminology):

تمَّ تعريف الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدركة تعاريف عديدة منها:

- **تعريف عبد الحميد:** هي كل ما يعتقد الفرد أنه يملكه من إمكانيات، وقدرات، والتي تعد بمثابة مقياس أو معيار لقدراته وأفكاره وأفعاله، وأنها توقع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوب فيها في موقف معين. (عبد الحميد، ب:ت:442).

- **تعريف رضوان:** هي القناعات التي تختلف في درجات وضوحها لدى الأفراد بأن الإنسان قادر على تحقيق أداء معين في موقف محدد (رضوان، ب:ت، 5).

- **تعريف باندورا (Bandura, 1997):** بأنها مُعتقدات الفرد حول قُدراته على تنظيم، وتنفيذ الإجراءات اللازمة لتحقيق نتائج مُعينة. (Bandura, 1997: 71).

- **تعريف (Zimmerman, 2000)** تُشير الكفاءة الذاتية إلى إدراكات الشخص لقدرته على تنظيم وتنفيذ الأعمال الضرورية للحصول على الأداء المحدد للمهارة من أجل تنفيذ المهمات والأهداف الأكاديمية، مثل: الدرجات، والتقدير الاجتماعي، أو فرص العمل بعد التخرج كلها تنتوع بصورة واسعة في طبيعة ووقت إنجازها. (Zimmerman, 2000: 83).

- **تعريف الزيات (2001):** اعتقاد الفرد لمستوى إمكاناته أو قدراته الذاتية، وما تتطوي عليه من مقومات عقلية معرفية، انفعالية حسية فسيولوجية عصبية، لمعالجة المواقف والمهام أو المشكلات أو الأهداف الأكاديمية والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز مُعين في ظل المُحددات البيئية القائمة. (الزيات، 2001:83).

- **تعريف (العتوم وآخرون، 2005):** مُعتقدات الفرد حول قُدرته على تنفيذ مُخططاته، وإنجاز أهدافه، فهي المُعتقدات الافتراضية التي يمتلكها الفرد حول قُدرته. (العتوم وآخرون، 2005: 120).

- **التعريف الإجرائي للكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدركة:** الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد عينة البحث من خلال إجاباتهم عن فقرات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدركة.

الفصل الثاني

إطار نظري ودراسات سابقة

يتضمن هذا الفصل عرضاً لإطار نظري ودراسات سابقة تناولت الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدرّكة.

أولاً- إطار نظري (Theoretical Framework):

لقد ظهر مفهوم الكفاءة الذاتية المُدرّكة على يد باندورا (Bandura,1977) عندما نشر مقالة له بعنوان "كفاءة الذات نحو نظرية لتعديل السلوك". وقد أكد في المقال على أهمية الكفاءة الذاتية المُدرّكة لكونها تُعد عاملاً وسيطاً لتعديل السلوك ومؤشراً على التوقعات حول قدرة الشخص في التغلب على مهمات مختلفة وادائها بصورة ناجحة والتخطيط لها بصورة واقعية متمثلة في الإدراك لحجم القدرات الذاتية التي تمكنه من تنفيذ سلوك معين بصورة مقبولة، ومدى التحمل عند تنفيذ هذا السلوك. كما أنها تؤثر بشكل مباشر في أنماط السلوك والتفكير، بحيث يُمكن أن تكون إيجابية أو سلبية. فالأفراد الذين لديهم شعور إيجابي بكفاءتهم الذاتية يميلون في تفكيرهم نحو تحليل المشكلات محاولين التوصل الى حلول منطقية مما يؤثر في سلوكهم بشكل فعال. في حين يتجه تفكير الافراد الذين يشعرون بتدنٍ في كفاءتهم الذاتية الى الداخل يجعلهم مضطربين عند مواجهتهم لمهامهم مُترددين في سلوكياتهم مُقللين من كفاءتهم الشخصية، وغير قادرين على الاستخدام الفعال لقدراتهم المعرفية. (Bandura,1987:90-92).

إنّ مصطلح الكفاءة الذاتية يعد مصطلحاً محورياً في النظرية الاجتماعية- المعرفية، ويرى أصحاب هذه النظرية إن مصطلح الكفاءة الذاتية يمثل مكوناً حاسماً في إحساس الفرد بالضبط الشخصي والسيطرة على مصيره، والتوافق مع أحداث الحياة، وإن الإحساس بالضبط والسيطرة الشخصية والتوافق يعلمان على التقليل من مستوى الضغوط النفسية. (النصاصرة،2009: 1)

وتتكون الكفاءة الذاتية بالنسبة لباندورا (Bandura) من ثلاثة أبعاد هي: الكفاءة الذاتية السلوكية والمرتبطة بالمهارات الاجتماعية، والكفاءة الذاتية المعرفية والمرتبطة بالمعتقدات والسيطرة على الأفكار، والكفاءة الذاتية الانفعالية والمرتبطة بالسيطرة على المزاج أو المشاعر في مواقف الحياة. (بيروتي، وحمدى،2012: 285).

وتشير النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا إلى أن الكفاءة الذاتية يمكن أن تتطور من خلال مصادر أساسية، هي:

- إجتياز الخبرات المتقنة: فإذا تكرر نجاح الفرد في المهمات التي يؤديها، فإن ذلك يؤدي إلى زيادة الكفاءة الذاتية لديه.
- الإقناع اللفظي: ويتم من خلال المحيطين بالفرد، من خلال إقناعه بأنه قادر يستطيع النجاح بمهمة ما، إذا بذل جهداً مناسباً.
- الخبرات الإبدالية: من خلال ملاحظة الفرد لأفراد آخرين يُماثلونه بقدراتهم، وقد نجحوا في أداء مهمة ما.
- الحالات الانفعالية والفسولوجية: فكلما كان الانفعال شديداً، أثر ذلك سلباً على شعور الفرد بكفاءته الذاتية، أما إذا كان متوسطاً فإن ذلك يدفعه لأداء المهمة بمستوى عالٍ من النجاح، وبالتالي ينعكس ذلك إيجاباً على شعور الفرد بكفاءته الذاتية. (Benz, et.al, 1992:273).

كما يعتقد باندورا أن للكفاءة الذاتية الأكاديمية عوامل تُعد مُحددات لها تأثيرات فعالة على دافعية السلوك لدى الفرد تتمثل فيما يأتي:

1- اختيار الأنشطة (Choice):

يختار الإنسان النشاط الذي يؤديه بنجاح لأن النجاح يدفع إلى كفاءة ذاتية أعلى، ويتجنب النشاط الذي يقود إلى الفشل أو أي احتمال إلى الفشل ويختار الطلبة الأنشطة التي يستطيعون التكيف معها بنجاح، وتجنب الأنشطة التي تفوق قدراتهم ولا يستطيعون التكيف معها.

2- الجهد والمثابرة (Effort & Persistence):

أن الفرد مهما واجه من صعوبات ولديه كفاءة ذاتية لأن يبذل مثابرة عالية لإزالة المعوقات والصعوبات للوصول إلى تحقيق درجة عالية في موضوع دراسي ما، تنتج جهداً مثابراً يؤدي إلى تخطي تلك الصعوبات والمشاكل والقيام بالعمل بحماس والنجاح فيه.

3- التعلم والإنجاز (Learning & Achievement):

أن الفرد الذي يطور كفاءة ذاتية عالية ويدركها فإن ذلك يساعد على تحقيق درجات تعلم أعلى وكذلك درجه عالية من الإنجاز، أن فكرة الفرد هذه تساعد على توليد قدرات فعلية ذاتية ملبية لتحقيق التعلم والإنجاز.

4- التفكير واتخاذ القرار (Thinking & Decision Making)

أن الأفراد الذين لديهم أيمان بفاعليتهم في حل المشاكل، يكون لديهم القدرة على التفكير واتخاذ القرار عند انجاز المهمات المعقدة، وعلى عكس الأفراد الذين لديهم شك وعدم ثقة بكفاءتهم الذاتية عند حل المشاكل يكون نمط تفكيرهم سطحياً، وليس لديهم القدرة على اتخاذ القرار المناسب عند مواجهة المشاكل وتدني تفكيرهم عند أداء العمل.

5- ردود الفعل العاطفية (Emotional Reactions)

ان الأفراد الذين يتمتعون بالكفاءة الذاتية المرتفعة يركزون في تفكيرهم على متطلبات وتحديات المهمة، ويتجاوبون مع تحديات المهمة او النشاط بأداء حماسي ومتفائل، وبالمقابل فان الأفراد الذين يعانون من الشعور بعدم الكفاءة الذاتية يشعرون بالقلق والإحباط وتوقع الفشل والشعور بالنقص والتشاؤم وعدم القيام بالمهمات أو الأنشطة. والكفاءة الذاتية الأكاديمية تقاس عن طريق تقديم فقرات لفظية في قائمة أو مقياس يستجيب لها المفحوص عن طريق التقرير الذاتي. (الضمور، 2010: 1-2).

ويذكر باندورا (Bandura, 1994) أن معتقدات الكفاءة الذاتية تلعب دوراً رئيسياً في التنظيم الذاتي للدافعية، ويقول إن الاشخاص يحفزون أنفسهم ويقومون بتشكيل المعتقدات حول ما يستطيعون القيام به، ويصنعون أهدافاً لأنفسهم، ويخططون مسارات العمل المصمم لتحقيق مستقبل ذي قيمة جيدة. (Bandura, 1994: 138)

كما تؤثر توقعات الكفاءة الذاتية على ثلاثة مستويات من السلوك، هي: أولاً: اختيار الموقف، ثانياً: الجهد الذي يبذله الفرد، وثالثاً: المثابرة في السعي للتغلب على الموقف.

فالمستوى الأول: يمكن للمواقف التي يمر بها الفرد أن تكون مواقف اختيارية أو لا تكون كذلك. فإذا ما كان الموقف واقعاً ضمن إمكانيات حرية الفرد في الاختيار فإن اختياره للموقف يتعلق بدرجة كفاءته الذاتية المدركة، أي أنه سيختار المواقف التي يستطيع فيها السيطرة على مشكلاتها ومتطلباتها ويتجنب المواقف التي تحمل له الصعوبات في طياتها. فمثلاً طالب الصف الثالث من المرحلة الثانوية الذي عليه الاختيار بين الفرع العلمي أو الأدبي في الصف الرابع يختار الفرع الذي يتوقع فيه لنفسه تحقيق النجاح- بمقدار ما تتوفر له حرية الاختيار- بعد أن جرب في السنوات السابقة قدراته في المواد العلمية والأدبية المختلفة وتعرّف على نقاط ضعفه وقوته . وهذا ما يسميه سكارزر (Schwarzer, 1992) بالدافعية التي تقوم على اختيار المواقف وتفضيل نشاطات معينة وتشكيل نية سلوك واختيار أسلوب السلوك.

والمستوى الثاني والثالث: تحدد درجة الكفاءة الذاتية شدة المساعي والمثابرة المبذولة في أثناء حل مشكلة ما. فالشخص الذي يشعر بدرجة عالية من الكفاءة الذاتية سوف يبذل من الجهد والمثابرة أكثر من ذلك الذي يشعر بدرجة أقل من الكفاءة الذاتية. فالتقدير المسبق المرتفع للكفاءة الذاتية سيعطي الفرد الثقة بأن مساعيه سوف تقوده للنجاح بغض النظر عن صعوبتها، في حين أن التقدير المنخفض للكفاءة الذاتية سيدفع الفرد أيضاً بذل القليل من الجهد والمثابرة. وهذا ما يطلق عليه سكارزر تسمية الإرادة التي تقوم على تحويل نية سلوك ما أيضاً سلوك فعلي، وعلى المحافظة على استمرارية هذا السلوك أمام العقبات التي تواجهه. (رضوان، 1997: 27-29).

ويرى سكوارزر (Schwarzer, 1994) أن مُعتقدات الكفاءة الذاتية كُبعد ثابت من أبعاد الشخصية، تتمثل في قناعات الفرد الذاتية حول قدرته في التغلب على المُشكلات الصعبة ومتطلباتها التي تواجهه. (Schwarzer, 1994: 105).

كما أشار كورمير ونيورس (Cormier & Nurius, 2003) إلى الكفاءة الذاتية على أنها إحدى استراتيجيات إدارة الذات. وكلما زادت قناعة الفرد بأن لديه قدرات تمكنه من حل المُشكلات بكفاءة، زادت لديه الدافعية لتحويل هذه القناعات لسلوكٍ واقعي. (Cormier & Nurius, 2003: 87).

وقد ميّز الكثير من علماء النفس بين الكفاءة الذاتية المُدركة، ومفاهيم نفسية أخرى ترتبط بها أو تشبهها، من هذه المفاهيم هي: مفهوم الذات، وتقدير الذات. إذ يرى باندورا (Bandura, 1995) أن أهم ما يُميز مفهوم الكفاءة الذاتية المُدركة هو أن هذا المفهوم أكثر حساسية للتغيرات في خبرات الفرد، وفي العوامل الموقفية. (Zimmerman, 2000: 87). ويرى بجرز (Pajares, 1996) أن مفهوم الذات يرتبط ويسود على عدد كبير من الأنشطة التي يؤديها الفرد، بينما الكفاءة الذاتية المُدركة تكون أكثر خصوصية، إذ ترتبط بمجالات مُعينة. (Pajares, 1996: 332).

كما يرى بونج وسكالفيك (Bong & Skaalvik, 2003) أن الكفاءة الذاتية المُدركة تتضمن مُكونات معرفية في الغالب، في حين أن مفهوم الذات يتضمن مُكونات وجدانية أيضاً. (Bong & Skaalvik, 2003: 24)

ثانياً - دراسات سابقة (Previous Studies):

دراسات تناولت متغير الكفاءة الذاتية المُدركة مع مُتغيرات أخرى:

- دراسات عربية:

1- دراسة الصقر (2005) "مستوى النمو الأخلاقي والكفاءة الذاتية المُدركة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المُتغيرات"

جرت هذه الدراسة في جامعة اليرموك، وكانت تهدف لمعرفة مستوى متغيري النمو الأخلاقي والكفاءة الذاتية لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، والفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الطلاب والطالبات في مستوى المتغيرين النمو الأخلاقي والكفاءة الذاتية المُدركة. تكونت عينة الدراسة من (654) طالب وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك. استعمل الباحث مقياس رست المُعرب (defining issues test) لقياس النمو الأخلاقي، وقام ببناء مقياس لقياس الكفاءة الذاتية المُدركة. وبعد التحقق من صدق وثبات المقياسين طبق الباحث المقياسين على عينة البحث. وقد توصل إلى النتائج الآتية: 1- إن غالبية الطلبة كانوا يتمتعون بالمستوى الثاني من النمو الأخلاقي وهو (التمسك بالعرف والقانون). 2- توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في مستوى النمو الأخلاقي ولصالح الطالبات. 3- يتمتع الطلبة بمستوى متوسط من الكفاءة الذاتية المُدركة. 4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في مستوى الكفاءة الذاتية المُدركة ولصالح الطلاب. (صقر، 2005: ط).

2- دراسة النصار (2009): "الكفاءة الذاتية المُدركة وعلاقتها بقلق الامتحان في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية لدى طلبة الثانوية العامة في مدينة بئر السبع"

جرت هذه الدراسة في عام (2008-2009) في كلية التربية بجامعة اليرموك لنيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي. وكانت تهدف لمعرفة مستوى الكفاءة الذاتية وعلاقتها بقلق الامتحان في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية لدى طلبة الثانوية العامة في مدينة بئر السبع، والتعرف على الاختلاف في الكفاءة الذاتية وقلق الامتحان تبعاً لمتغيرات الجنس، والمسا، والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما. تكونت عينة الدراسة من (687) طالب وطالبة وكانوا يشكلون نسبة (10%) من مجتمع البحث. استعمل الباحث مقياسي العويضة (2008) وصلاح (2006) لقياس متغيري البحث. وبعد جمع البيانات وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، تمّ توصل إلى النتائج الآتية: 1- لا يوجد إختلاف بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة

الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية تُعزى لمتغيرات الجنس، والمسار، والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما. 2- لا يوجد إختلاف بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس القلق الامتحان يعزى لمتغير المستوى الدراسي، بينما تبين وجود إختلاف بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس القلق الامتحان يعزى لمتغير الجنس، حيث أن مستوى قلق الاناث كان اعلى من مستوى قلق الذكور، كما يوجد إختلاف بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس القلق الامتحان يعزى لمتغير المسار، حيث أن مستوى قلق طلبة المسارات الادبية كان اعلى من مستوى قلق طلبة المسارات العلمية. 3- وجود علاقة عكسية بين الكفاءة الذاتية وقلق الامتحان لدى طلبة الثانوية بلغت (-0,24). (النصاصرة، 2009: ي- ك).

- دراسات أجنبية:

1- دراسة فولك وميشل (Voelk & Michael, 2004) " الأداء الاكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة"

هدفت هذه الدراسة التعرف على العلاقة بين الأداء الأكاديمي والكفاءة الذاتية والغش وأثر الجنس والعمر والمستوى الدراسي. تكونت عينة البحث من (315) طالب وطالبة أُختيروا من ثلاث كليات. طبق الباحثان مقياسي للأداء الأكاديمي والكفاءة الذاتية. وبعد جمع البيانات وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، تمّ توصل الى النتائج الآتية: 1- وجود علاقة دالة إحصائياً بين العمر والجنس والمستوى الدراسي والكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي. 2- عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الغش والكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي.

2- دراسة ليمونز (Lemons, 2006) "الكفاءة الذاتية المدركة لإبداع لدى طلبة الجامعة"

جرت هذه الدراسة في جامعة كولورادو لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس. وهدفت التعرف على الكفاءة الذاتية للإبداع لدى طلبة الجامعة. تكونت عينة البحث من (242) طالب وطالبة. قدم الباحثة استبانة تتكون من أسئلة مفتوحة النهاية، يسأل فيها الطلبة ما الذي يعتقدونه حول كفاءتهم الذاتية وقدراتهم الإبداعية. وبعد جمع البيانات وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، تمّ توصل الى النتيجة الآتية: أن غالبية عينة الدراسة لا توجد لديهم إدراك عالٍ لكفاءتهم الذاتية وقدراتهم الإبداعية. (Lemons, 2006:C).

ثالثاً- الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية بينها:

تبين من عرض الدراسات السابقة التي تيسر للباحثة الحصول عليها ما يأتي:

3-1 الأهداف (Objectives): ذهبت مجموعة من الدراسات إلى تناول مُتغير الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقته ببعض المتغيرات الاخرى مثل النمو الأخلاقي، وقلق الامتحان، والأداء الاكاديمي، والغش والجنس والعمر والمستوى الدراسي، والقدرات الإبداعية، كدراسة الصقر (2005)، ودراسة النصاصرة (2009)، ودراسة فولك وميشل (Voelk & Michael, 2004)، ودراسة ليمونز (Lemons, 2006). أما الدراسة الحالية فتحاول الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية الاكاديمية المدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل.

3-2 طبيعة العينة (The nature of the sample): تبين من إستعراض الدراسات السابقة إنها جرت على عينات من طلبة الجامعة. وعينة الدراسة الحالية هم طلبة الجامعة.

3-3 الوسائل الإحصائية (Statistical Methods The): إستعملت مُعظم الدراسات السابقة معاملات الارتباط وقوانين إحصائية ترتبط بإجراءات بناء أدوات القياس، ومنها ما يرتبط بالاجابة عن تساؤلات وأهداف تلك الدراسات. أما هذه الدراسة فقد استعملت إختبار (Z-test) لعينة واحدة، وتحليل التباين الثنائي. في تحليل إستجابات أفراد العينة.

- 3-4- الأدوات (The Scales): استعملت الدراسات السابقة عدد من أدوات القياس تختلف باختلاف الأهداف. إذ قام الباحثون ببناء عددٍ منها، وتبنى آخرون أدوات صممها باحثون سابقون، وقام باحثون بترجمة أدوات القياس وإعدادها لثلاثٍ طبيعة أهداف الدراسة وعينتها. أما في هذه الدراسة قامت الباحثة بإعداد أداة لقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة.
- 3-5- إسهام الدراسات السابقة في هذه الدراسة:
- 1- دعمت الدراسات السابقة المتغيرات قيد الدراسة بالخلفية النظرية العلمية.
 - 1-2- طريقة صياغة أهداف الدراسة.
 - 2-2- إختيار طبيعة المجتمع وحجم عينته.
 - 2-3- استعمال المنهجية التي تُلائم هذه الدراسة.
 - 2-4- كيفية إختيار الوسائل الإحصائية المناسبة ودواعي استعمالها.
 - 2-5- تفسير النتائج، على الرغم من تباين النتائج ووجهات النظر أحياناً وإتفاقها أحياناً آخر بما يخدم أهداف كل دراسة.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهج البحث وإجراءاته لتحقيق أهدافه. وشملت تلك الإجراءات تحديد مجتمع البحث وإختيار عينة ممثلة له، ثم عرض موجز للأداة التي استعملت في الدراسة وإجراءات تقنيها، وطريقة تطبيقها.

أولاً- منهج البحث (The Research Methodology):

استعملت الباحثة المنهج الوصفي المُقارن لإجراء هذا البحث لكونه المنهج المناسب لطبيعة البحث الذي يتطلب جمع البيانات حول عدد من المتغيرات التي يتناولها، والمُقارنة بينها، وإيجاد مستوى تلك المُقارنة بوصفها وصفاً دقيقاً والتعبير عنها كيفياً أو كمياً. إذ أن التعبير الكيفي يعطينا وصفاً للظاهرة موضعاً خصائصها في حين يعطينا التعبير الكمي وصفاً رقمياً موضعاً مقدار هذه الظاهرة أو حجمها. (داوود، وعبد الرحمن، 1990: 311-312).

ثانياً- مجتمع البحث (The Research Population):

تألف مجتمع البحث الحالي من طلبة الصفوف الثانية والرابعة فقط المُستمرين بالدراسة الصباحية خلال العام الدراسي (2015- 2016) في أقسام كلية التربية الأساسية في جامعة بابل، والبالغ عددهم (1100) طالباً وطالبة.

ثالثاً- عينة البحث (Research Sample The):

إختارت الباحثة (200) طالباً وطالبة، تم إختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية ذات التوزيع المُتناسب. والجدول (3-3-1) يوضح ذلك.

جدول (3-1) أفراد عينة البحث موزعين على مُتغير الجنس والسنة الدراسية الجامعية للعام الدراسي (2015- 2016)

خصائص العينة	المجموع	1%	المجموع الكلي ²	%
الجنس	ذكور	46.5	200	100
	إناث	53.5		
السنة الدراسية	الثانية	55.5	200	100
	الرابعة	44.5		

1- مجموع النسب المئوية للعدد الكلي للعينة.

2- المجموع الكلي لعدد أفراد العينة.

رابعاً- أداة البحث (Research Scale):

قامت الباحثة ببناء مقياس لقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل لتحقيق أهداف البحث. على ضوء المنطلقات النظرية والادبيات والدراسات السابقة للكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة التي تم عرضها في الفصل الثاني، وعلى ضوء خطوات بناء المقاييس النفسية.

4-1- صياغة فقرات المقياس:

إن أي مقياس يتم تصميمه يتكون في نهاية الأمر من مجموعة من الفقرات. ويتحدد ترتيب الفقرات في المقياس على وفق صعوبتها، بحيث تصبح من حيث شكلها وتكوينها وصعوبتها وصدقها وترتيبها في المقياس مناسبة وصالحة. (طه، 2006: 190). ويتكوّن مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة الذي بنته الباحثة من (45) فقرة.

4-2- عرض المقياس على المختصين لمعرفة الصدق الظاهري:

عُرضَ مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة على (10) خبيراً من أساتذة العلوم التربوية والنفسية، لتحقيق مدى إنسجام الفقرات وقدرتها على قياس الخاصية أو السمة طبقاً للتعريف الإجرائي والهدف من المقياس موضوع القياس ووضوح الفقرات لإفراد عينة البحث الحالي. وبعد الإطلاع على آراء المختصين إتضح أنه لم يتم تعديل أو إضافة أو حذف أي فقرة من فقرات المقياس، وبذلك تمّ الإبقاء على جميع فقرات المقياس.

4-3- التطبيق الاستطلاعي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة:

جرى التطبيق الاستطلاعي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة صباح يوم الاثنين الموافق (2015/12/07) في قسمي العلوم العامة والجغرافية في كلية التربية الأساسية، وكانت عينة التطبيق تتكون من (40) طالباً وطالبة، (20) طالب وطالبة من قسم العلوم العامة، (10) من الذكور، و (10) من الإناث. و (20) طالب وطالبة من قسم الجغرافية، (10) من الذكور، و (10) من الإناث. وكان الهدف من التطبيق الاستطلاعي معرفة ما يأتي:

1 - مدى فهم أفراد عينة البحث لتعليمات أداة القياس.

2 - مدى فهم ووضوح لغة فقرات الأداة بالنسبة لعينة البحث.

3 - معدل الوقت المطلوب للإجابة عن فقرات المقياس.

وبعد تحليل نتائج التطبيق الاستطلاعي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة على العينة الاستطلاعية، إتضح أن جميع تعليمات المقياس وفقراته واضحة ومفهومة لجميع أفراد العينة الاستطلاعية. أما الوقت الذي استغرقه أفراد العينة الاستطلاعية للإجابة عن فقرات المقياس فقد تراوح بين (25- 40) دقيقة، وبناءً على ذلك، أصبحت هذه الأداة جاهزة للتطبيق.

4-4- مفتاح تصحيح مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة:

يتكون مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة من (45) فقرة، لكل فقرة ثلاثة بدائل. والبدائل الثلاثة هي: تنطبق عليّ وتُعطى لها (3) درجات، تنطبق إلى حد ما (2) درجتين، لا تنطبق (1) درجة. وحُسبت الدرجة الكلية على المقياس لكل مُستجيب وذلك بجمع درجات إستجابته عن الفقرات جميعها. وبذلك تراوحت الدرجة الكلية للمقياس بين (45- 135). بمعنى أنّ كلما ارتفعت درجة المُستجيب على المقياس فهذا يُشير إلى ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة، وكلما إنخفضت درجة المُستجيب فهذا يُشير إلى انخفاض مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة.

4-5- التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة:

يهدف التحليل الإحصائي لفقرات المقياس، إختيار الفقرات التي تقيس سمة معينة قياساً دقيقاً بواسطة استعمال الأساليب الإحصائية المناسبة والتعرف على القوة التمييزية لفقرات. (علام، 2000: 267). وقد تمّ تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية

الأكاديمية المدركة على عينة مُتكونة من (186) طالب وطالبة، أُختيروا عشوائياً من مجتمع البحث ومن غير عينة البحث، وبواقع (87) من الذكور، و (99) من الاناث، و (102) من طلبة السنة الثانية، و (84) من طلبة السنة الرابعة.

4-5-1- القوة التمييزية للفقرات (Item Discrimination):

يقصد بالقوة التمييزية للفقرات مدى قدرة الفقرة على التمييز بين الافراد المُمتازين بالسمة وبين الأفراد الضُعاف في السمة. (عَلَام، 2009: 254). ولتحقيق ذلك، إتبعَت الباحثة الخطوات الآتية لحساب معامل تمييز فقرات المقياس:

1- تطبيق فقرات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة على عينة التحليل الاحصائي البالغ عددها (186) طالباً وطالبة من طلبة الصفوف الثانية والرابعة في كلية التربية الأساسية.

2- تصحيح اجابات الطلبة لإيجاد الدرجة الكلية لإستجابة كُل طالب عن فقرات المقياس.

3- ترتيب درجات الطلبة ترتيباً تنازلياً. لإختيار (27%) من الاستمارات التي حصلت على أعلى الدرجات لتكوّن المجموعة العليا وعددها (50)، وإختيار (27%) من الاستمارات التي حصلت على درجات منخفضة لتكوّن المجموعة الدنيا وعددها (50).

4- إستخراج معامل التمييز بإستعمال إختبار (T-test) لعينتين مُستقلتين لإختبار الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا، ولكل فقرة من فقرات المقياس، وقُورنت القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة بالقيمة التائية الجدولية وكانت أغلب فقرات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، باستثناء الفقرات (7، 11، 25، 33، 40) كانت غير دالة إحصائياً (ضعف قوتها التمييزية) وبذلك تمّ حذفها من المقياس. والجدول (3-2) يوضح ذلك.

جدول (3-2) يوضح قيم الاختبار التائي لمعامل التمييز بأسلوب العينتين المتطرفتين لفقرات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة (0,05) ¹
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	1.49	1.13	1.17	1.09	7.4	دال
2	1.42	1.32	1.18	0.98	5.6	دال
3	1.52	1.10	1.26	1.04	9.2	دال
4	1.42	1.23	1.22	1.02	4.7	دال
5	1.43	1.18	1.14	0.87	7.4	دال
6	1.52	1.21	1.20	1.01	7.6	دال
7	1.34	1.21	1.27	1.09	1.6	غير دال
8	1.38	1.23	1.12	0.81	6.8	دال
9	1.49	1.33	1.25	1.07	5.5	دال
10	1.52	1.42	1.22	1.05	6.7	دال
11	1.33	1.27	1.26	1.08	1.6	غير دال
12	1.37	1.29	1.18	0.87	4.8	دال
13	1.40	0.98	1.23	0.72	5	دال
14	1.51	1.34	1.22	1.04	6.4	دال
15	1.35	1.28	1.23	1.06	2.7	دال

¹ - قيمة تاء الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (48) تساوي (2.021). (الياسري، 2011: 195).

16	1.44	1.26	1.26	0.92	4.4	دال
17	1.41	1.22	1.13	0.85	7.2	دال
18	1.33	1.15	1.12	0.82	5.5	دال
19	1.38	1.19	1.21	0.87	4.4	دال
20	1.41	1.20	1.13	0.84	7.2	دال
21	1.37	1.11	1.16	0.86	5.5	دال
22	1.42	1.22	1.11	0.79	8.2	دال
23	1.39	1.20	1.21	0.91	4.5	دال
24	1.43	1.26	1.15	0.84	7.2	دال
25	1.31	1.17	1.25	1.10	1.4	غير دال
26	1.45	1.34	1.14	0.83	7.8	دال
27	1.36	1.10	1.19	0.88	4.1	دال
28	1.43	1.28	1.26	1.09	3.9	دال
29		1.20	1.17	0.86	5.4	دال
30	1.44	1.32	1.23	0.82	5.4	دال
31	1.41	1.29	1.13	0.81	7.2	دال
32	1.38	1.24	1.19	1.11	4.3	دال
33	1.33	1.20	1.25	1.10	1.8	غير دال
34	1.39	1.26	1.16	0.81	5.9	دال
35	1.32	1.12	1.06	0.82	6.8	دال
36	1.48	1.32	1.18	1.10	6.7	دال
37	1.46	1.27	1.20	1.15	5.7	دال
38	1.37	1.21	1.11	0.89	6.5	دال
39	1.41	1.32	1.19	0.93	5.2	دال
40	1.31	1.19	1.24	0.98	1.7	غير دال
41	1.44	1.31	1.21	1.17	5	دال
42	1.39	1.28	1.15	0.99	5.7	دال
43	1.45	1.31	1.20	1.16	5.4	دال
44	1.42	1.29	1.18	0.98	5.7	دال
45	1.49	1.37	1.27	1.11	4.8	دال

4-5-2- طريقة الاتساق الداخلي للفقرات (Internal Consistency Method):

تعتمد طريقة الاتساق الداخلي للفقرات على إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة الطلبة على كل فقرة من فقرات المقياس ودرجتهم الكلية التي يحصلون عليها عند استجاباتهم عن جميع فقرات المقياس. إذ يتم الإبقاء على الفقرات ذات معامل الارتباط المرتفع وحذف الفقرات ذات معامل الارتباط المنخفض. (علام، 2000: 279). وتم تطبيق المقياس على عينة التحليل الاحصائي البالغة (186) طالب وطالبة من طلبة الصفوف الثانية والرابعة في كلية التربية الأساسية. وتم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وعلى وفق معادلة بيرسون. وقد إتضح أن أغلب فقرات المقياس تتميز بمعامل ارتباط

معتدل تراوح بين (0.52-0.73)، باستثناء الفقرات (7، 11، 25، 33، 40) تتميز بمعامل ارتباط منخفض لذلك تم حذفها من المقياس. وأصبح المقياس يتكون من (40) فقرة.

جدول (3-3) معاملات ارتباط فقرات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدركة التي توضح الاتساق الداخلي للفقرات وصدق

بناء المقياس

الفقرة	معامل ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية	الفقرة	معامل ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية	الفقرة	معامل ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية	الفقرة	معامل ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية
1	0.52	12	0.64	23	0.66	34	0.71
2	0.64	13	0.52	24	0.70	35	0.65
3	0.71	14	0.54	25	0.23	36	0.77
4	0.59	15	0.65	26	0.77	37	0.58
5	0.52	16	0.66	27	0.62	38	0.55
6	0.59	17	0.69	28	0.56	39	0.56
7	0.26	18	0.61	29	0.55	40	0.25
8	0.69	19	0.63	30	0.73	41	0.56
9	0.52	20	0.56	31	0.71	42	0.64
10	0.66	21	0.54	32	0.65	43	0.71
11	0.22	22	0.69	33	0.21	44	0.69
						45	0.73

4-6- الخصائص السايكومترية للمقياس:

4-6-1- الصدق (Validity):

تم التحقق من صدق المقياس الحالي بوساطة الإجراءات المتعلقة بالصدق الظاهري والاجراءات المتعلقة بصدق البناء، وكما يأتي:

1- الصدق الظاهري (Face Validity):

تم التحقق من الصدق الظاهري لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدركة بعرض المقياس بصيغته الأولى على (10) خبيراً من أساتذة المختصين في علم النفس التربوي، القياس والتقويم، لتحقيق مدى إنسجام الفقرات وقدرتها على قياس الخاصية أو السمة طبقاً للتعريف الإجرائي والهدف من المقياس موضوع القياس ووضوح الفقرات لإفراد عينة البحث الحالي. وبعد الإطلاع على آراء المختصين إتضح أنه لم يتم تعديل أو إضافة أو حذف أي فقرة من فقرات المقياس، وبذلك تم الإبقاء على جميع فقرات المقياس.

2- صدق البناء (Validity Construct):

صدق البناء يعني تحليل معنى درجات الاختبار على ضوء المفاهيم النفسية المرتبطة بموضوع الاختبار. وللتحقق من صدق البناء تم إعتداد الطريقة الآتية:

1- طريقة إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس:

تُعد طريقة إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس أكثر الطرق شيوعاً للتحقق من صدق البناء. وتعتمد على تجانس فقرات الاختبار الذي تقيس بُنية أو تكوين فرضي واحد. وتم التحقق من ذلك عن طريق إيجاد معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس. واختيار الفقرات التي تتميز بمعامل ارتباط عالٍ وحذف الفقرات التي

تتميز بمعامل ارتباط منخفض. (عمر وآخرون، 2010: 203). وقد قامت الباحثة بهذا الاجراء مُسبقاً لإيجاد الاتساق الداخلي للفقرات. والجدول (3-3) وَضَحَ ذلك.

4-6-2- الثبات (Reliability):

تمّ التحقق من ثبات مقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية المُدرّكة بالطرق الآتية:

1- طريقة الإختبار - إعادة الإختبار (Test- Retest):

إنّ الأساس الذي تقوم عليه هذه الطريقة في حساب الثبات هو ايجاد العلاقة الارتباطية بين درجات المستجيبين التي حصل عليها في التطبيق الاول للمقياس ودرجاتهم عند إعادة تطبيقه عليهم مرة ثانية. (علام، 2009: 234). وبذلك فقد اعتمدت الباحثة على عينة التطبيق الاستطلاعي للمقياس، المؤلفة من (40) طالب وطالبة من طلبة قسمي العلوم العامة والجغرافية في كلية التربية الأساسية، ثم أُعيد عليها تطبيق المقياس بعد مضي إسبوعين من بداية التطبيق الأول، إذ تمّ تطبيق أداة البحث على العينة الاستطلاعية (عينة الثبات) في يوم الاثنين (2015/12/07)، ثم أُعيد تطبيقها مرة ثانية في يوم الثلاثاء (2015/12/22). وبعدها تمّ ايجاد العلاقة الارتباطية بين درجات التطبيقين باستعمال معامل ارتباط بيرسون الذي بلغ (0.89). وتُعد هذه القيمة مقبولة لأغراض البحث العلمي ويمكن الركون إليها.

2- طريقة معامل ثبات ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي: (Alfa Coefficient for Internal Consistency)

لحساب الثبات بهذه الطريقة، اعتمدت الباحثة درجات عينة تطبيق حساب الثبات بطريقة (الاختبار - إعادة الاختبار). وبعد تطبيق معادلة ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي، بلغ معامل ثبات مقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية المُدرّكة بهذه الطريقة (0.81). وتعد هذه القيمة مقبولة لأغراض البحث العلمي ويمكن الركون إليها.

خامساً- التطبيق النهائي لأداة البحث:

لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي، وبعد التحقق من صدق أداة البحث وثباتها، فقد أصبح مقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية المُدرّكة يتكون من (40) فقرة. بدأت الباحثة بتطبيق أداة البحث أثناء المُدة من (3-12/01/2016). وروعي أن يجري تطبيق أداة البحث على العينة في ظروف جيدة من حيث التهوية والإضاءة والجلسة المُريحة، لتساعد الطالب على أن يكون في حالة نفسية وذهنية جيدة، وطلبت من الطلبة تدوين البيانات الشخصية على ورقة الاجابة. وبعد ذلك أوضحت الباحثة كيفية الاجابة عن فقرات اداة البحث. وتمّ إعلامهم أن إجاباتهم ستكون سرية ولأنّ يطلع عليها أحد سوى الباحثة وأنها لأغراض البحث العلمي فقط. وبعد إكمال الطلبة المطلوب منهم، جمعت الباحثة إستمارة إجابة الاداة من كل طالب وطالبة، وتمّ ترتيب الاستمارات حسب الجنس والسنة الدراسية الجامعية، ليتنسى للباحثة سهولة التصحيح وتحويل الاجابات الى درجات خام، وذلك لمعالجتها إحصائياً واستخراج النتائج.

سادساً- الوسائل الاحصائية:

تمّ معالجة البيانات إحصائياً باستعمال الحقيبة الاحصائية (SPSS) في الحاسوب الآلي، وبإعتماد الوسائل الاحصائية الآتية:

- 1- معادلة (T-test) لعينتين مستقلتين لحساب تمييز فقرات أداة قياس متغير البحث.
- 2- معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient): للتحقق من ثبات المقياس عن طريق إعادة الاختبار، والاتساق الداخلي لفقرات المقياس.
- 3- معادلة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach): لحساب ثبات مقياس البحث.
- 4- إختبار (Z-test) لحساب مُستوى الكفاءة الذاتية الاكاديمية المُدرّكة لدى عينة البحث.

5- تحليل التباين الثنائي: لإختبار الفروق في مستوى الكفاءة الذاتية الاكاديمية المُدركة تبعاً لمتغيري (الجنس، والسنة الدراسية الجامعية).

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج التحليل الإحصائي لبيانات البحث، على وفق أهدافه التي عُرِضت في الفصل الأول، وتفسير تلك النتائج ومناقشتها على ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وخبرة الباحثة، ثم تقديم عدد من الإستنتاجات والتوصيات والمُقرحات.

المحور الأول- عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

أولاً- التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية الاكاديمية المُدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل: أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أنَّ الوسط الحسابي لدرجات جميع أفراد عينة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية المُدركة بَلَغَ (86.35) درجة وبانحراف معياري قدره (9.05) درجة. وبَلَغَ الوسط الفرضي للمقياس (80) درجة، وباستعمال معادلة الاختبار (Z-test) لعينة واحدة، تبيَّن أنَّ قيمة (Z) المحسوبة بلغت (10.24) درجة وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05). والجدول (1-4) يوضح ذلك.

جدول (1-4) قيمة (Z) المحسوبة والجدولية للكفاءة الذاتية الاكاديمية المُدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية

عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (Z)		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
200	84.35	80	9.05	199	6.8	1.96	0.05

إنَّ نتائج التحليل الإحصائي التي يوضحها الجدول (1-4) تُشير إلى أنَّ عينة البحث لديها مستوى جيد من الكفاءة الذاتية الاكاديمية المُدركة لأنَّ الوسط الحسابي أكبر من الوسط الفرضي، وقيمة (Z) المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96) عند درجة حرية (199) ومستوى دلالة (0.05). وتُشير هذه النتيجة إلى أنَّ طلبة كلية التربية الأساسية يتمتعون بمستوى جيد من الكفاءة الذاتية الاكاديمية المُدركة.

ويُمكن تفسير هذه النتيجة في أنَّ افراد عينة البحث يتمتعون بمستوى جيد من الكفاءة الذاتية الاكاديمية المُدركة ذلك لأنَّ الذات وكفاءتها تتطور بشكل مُنتظم مع التقدم بالعمر وتصبح أكثر تمايزاً وتكاملاً مع مرور الوقت والخبرة اللذين يمر بهما الإنسان في حياته. ويُمكن اعتبار نتيجة البحث منطقية لأنَّ عينة البحث هم طلبة في مرحلة التعليم الجامعي وهذه المرحلة تتميز بالكفاءة الذاتية والنضج والخبرة. وقد اتفقت نتيجة البحث الحالي مع نتيجة بحث الصقر (2005) في أنَّ عينة البحث لديهم مستوى من الكفاءة الذاتية المدركة، بينما اختلفت مع نتيجة بحث ليمونز (Lemons, 2006) لان عينة بحثه لا تتمتع بمستوى من الكفاءة الذاتية المدركة.

ثانياً- التعرف على الفروق في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية، تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور، أناث) والسنة الدراسية الجامعية (الثانية، الرابعة):

لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بما يأتي:

1- إستخراج الأوساط الحسابية لدرجات الكفاءة الذاتية الاكاديمية المدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية، تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور - إناث)، والسنة الدراسية الجامعية (الثانية- الرابعة). والجدول (2-4) يوضح ذلك.

جدول(4-2)

الأوساط الحسابية لدرجات الكفاءة الذاتية الاكاديمية المُدركة لدى طلبة كلية التربية الاساسية، تبعاً لمتغيري الجنس(ذكور - إناث)، والسنة الدراسية الجامعية (الثانية - الرابعة)

الوسط الحسابي	نوع أفراد العينة	
43.219	ذكور	الجنس
41.131	إناث	
41.561	ثانية	السنة الدراسية
42.789	رابعة	

لقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن الوسط الحسابي لدرجات الكفاءة الذاتية الاكاديمية المُدركة بلغَ (43.219) درجة للطلاب، و(41.131) درجة للطالبات، و(41.561) درجة لطلبة السنة الثانية، و(42.789) درجة لطلبة السنة الرابعة. بعد إستخراج الأوساط الحسابية لدرجات الكفاءة الذاتية الاكاديمية المُدركة، أُستعملَ تحليل التباين الثنائي للأوساط غير الموزونة، بسبب حجم الخلايا غير متساوٍ. (عودة والخليلي، 2000: 411). للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الاكاديمية المُدركة، تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور - إناث)، والسنة الدراسية(الثانية - الرابعة)، وأثر التفاعل بين الجنس والسنة الدراسية الجامعية على مستوى الكفاءة الذاتية الاكاديمية المُدركة لأفراد عينة البحث. والجدول (3-4) يوضح ذلك.

جدول(4-3)

نتائج تحليل التباين الثنائي للأوساط غير الموزونة للفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الاكاديمية المُدركة، تبعاً لمتغيري الجنس(ذكور - إناث)، والسنة الدراسية الجامعية (الثانية - الرابعة) والتفاعل بين الجنس والسنة الدراسية الجامعية.

مستوى الدلالة 0.05	قيمة (F)		متوسط المُرَبَّعات	درجة الحرية	مجموع المُرَبَّعات	مصدر التباين
	الجدولية	المحسوبة				
غير دالة	3.84	0.49	10.85	1	10.85	الجنس
دالة		8.94	199.49	1	199.49	السنة الدراسية
غير دالة		0.072	1.61	1	1.61	التفاعل (الجنس x السنة الدراسية)
			22.31	196	4372.625	الخطأ
				199	4584.575	الكلّي

وقد بينت النتائج في الجدولين (2-4) و(3-4) ما يأتي:

- 1- إنَّ مجموع مُربعات الجنس بلغت (10.85) درجة، وقيمة (F) المحسوبة بلغت (0.49)، ومجموع مُربعات السنة الدراسية الجامعية بلغت (199.49)، وقيمة (F) المحسوبة بلغت (8.94)، ومجموع مُربعات التفاعل بين (الجنس والسنة الدراسية) بلغت (1.61)، وقيمة (F) المحسوبة بلغت (0.072)، ودرجتي حرية (1-199).
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس لأنَّ قيمة (F) المحسوبة بلغت (0.49) وهي أصغر من قيمة (F) الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى (0.05) ودرجتي حرية (1-199). وتعني هذه النتيجة أنَّ مُتغير الجنس لا يُؤثر في مستوى الكفاءة الذاتية الاكاديمية المُدركة لدى أفراد عينة الدراسة. تتفق نتيجة البحث هذه مع نتيجة دراسة الناصرة (2009)، وتختلف مع نتيجة دراسة الصقر (2005).

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى مُتغير السنة الدراسية الجامعية ولصالح طلبة السنة الرابعة، لأنَّ قيمة (ف) المحسوبة البالغة (8.94) هي أكبر من قيمة (ف) الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة إحصائية (0.05) ودرجات حرية (1-199)، ولمعرفة دلالة الفروق فُورنت الأوساط الحسابية مع بعضها وكانت الفروق دالة لصالح طلبة السنة الرابعة لأنَّ مُتوسطها الحسابي البالغ (42.789) أكبر من المتوسط الحسابي لطلبة السنة الثانية البالغ (41.561)، والجدول (2-4) وَضَحَ ذلك. وتعني هذه النتيجة أنَّ مُتغير السنة الدراسية الجامعية يؤثر في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدركة عند أفراد عينة الدراسة. وتُعزى هذه النتيجة إلى أنَّ أحساس الطالب بالكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدركة يتطور مع اكتسابه للخبرات التي يمر بها والتي تؤثر على الكفاءة، كما أنهم يكتسبون استراتيجيات تعلم ملائمة ترفع من شعورهم بالكفاءة. وبذلك يأخذ الطالب بتطوير توقعات أكثر واقعية بأدائه الأكاديمي.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير التفاعل بين الجنس والسنة الدراسية الجامعية لأنَّ القيمة الفائية المحسوبة تساوي (0.072) وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3.84) عند درجة حرية (1، 199) ومستوى دلالة (0.05). وتعني هذه النتيجة أنَّ التفاعل بين هذين المُتغيرين (الجنس والسنة الدراسية الجامعية) لا يؤثر في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدركة. مما يؤكد صحة بحث مُتغيري الجنس والسنة الدراسية الجامعية بشكل مُستقل ومنفصل عن بعضهما لأنهما غير مُتفاعلين مع بعضهما البعض.

المحور الثاني- الاستنتاجات:

على ضوء نتائج البحث، إستنتجت الباحثة بما يأتي:

- 1- الدراسة الجامعية تُسهم في تنمية مُستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية.
- 2- لا يوجد اختلاف بين الذكور والإناث في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدركة.
- 3- المناهج الدراسية وطُرق التدريس المُتبعة في السنوات الدراسية الجامعية تؤثر في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدركة.

المحور الثالث- التوصيات:

على ضوء نتائج البحث الحالي، توصي الباحثة بما يأتي:

- 1- الاستفادة من مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدركة الذي بنَّته الباحثة، عند إجراء البحوث العلمية.
- 2- بناء برامج إرشادية لتطوير مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدركة لدى الطلبة في السنوات الأولى من الدراسة الجامعية.
- 3- الاهتمام بالبيئة الجامعية من خلال توفير احتياجات الطلبة من أجل تطوير مستوى الكفاءة الذاتية لديهم.

المُحور الرابع- المُقترحات:

على ضوء نتائج البحث الحالي، تقترح الباحثة ما يأتي:

- 1- تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدركة على شرائح أحر لم يشملها البحث الحالي لتشخيص مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدركة لديهم.
- 2- إجراء دراسة تجريبية أو أكثر تهدف إلى التعرف على أثر متغيرات نفسية مثل الضغوط النفسية أو قلق الإمتحان في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدركة.
- 3- إجراء دراسة حول الكفاءة الذاتية الأكاديمية للأستاذ الجامعي ومدى تأثيرها على التحصيل الأكاديمي للطلاب.

المصادر

- المصادر العربية

- بروتتي، عائدة، وحمدى، نزيه (2012) فاعلية تدريب الأمهات على التعزيز التفاضلي وإعادة التصور في خفض سلوك عدم الطاعة لدى أطفالهن وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأمهات، بحث منشور، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (8)، العدد (4)، ص (283-302).
- جابر عبد الحميد (ب:ت) الشخصية، البناء، الديناميات، النمو، طرق البحث، التقويم، دار النهضة العربية، القاهرة.
- داوود، عزيز حنا، وعبد الرحمن، أنور حسين (1990) مناهج البحث التربوي، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
- رضوان، سامر جميل (1997) توقعات الكفاءة الذاتية، البناء النظري والقياس، بحث منشور، مجلة شؤون اجتماعية، ع (55)، ص (25-51) الشارقة.
- الضمور، محمد مسلم (2012) الفاعلية الذاتية الأكاديمية، ورقة عمل منشورة، الموقد، مصر.
- طه، فرج عبد القادر (2006) أصول علم النفس الحديث، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض.
- علام، صلاح الدين (2000) القياس والتقويم التربوي والنفسى، أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة.
- علام، صلاح الدين (2009) القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط2، دار المسيرة، عمان، الاردن.
- عمر، محمود أحمد، وآخرون (فخرو، حصه عبد الرحمن، السبيعي، تركي، تركي، آمنة عبدالله) (2010) القياس النفسى والتربوي، دار المسيرة، عمان.
- عودة، أحمد سليمان، والخليلي، خليل يوسف (2000) الاحصاء للباحث في التربية وعلم النفس، ط2، دار الامل، اربد، الاردن.
- النصاصرة، فؤاد صالح محمد (2009) الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بقلق المستقبل في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية لدى طلبة الثانوية العامة في مدينة بئر سبع، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.
- الياسري، محمد جاسم (2011) الأساليب اللامعلمية في تحليل البيانات الإحصائية، دار الضياء للطباعة والتصميم، النجف الأشرف، العراق.

- المصادر الاجنبية

- Bandura, A. (1987) Social foundations of thought and action: A social- cognitive theory. N J: print ice- Hall.
- Bandura, A. (1997). Self – efficacy. The exercise of control. Stand ford university New York :W. H. Freeman and company.
- Benz, L. Bradley, L., Alderman, K. & Flowers, A. (1992). Personal teaching efficacy, developmental relation–ships in Education. Journal of Educational. Research, 85(5), 272 - 274.
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self- efficacy: How different are they really? Educational Psychology Review, 15(1), 1-40.
- Cormier, S. & Nurius, B. (2003). Interviewing strategies for Helpers: Fundamental and Cognitive Behavioral Interventions (5th:ed.). CA: Brooks/Cole, Thomson Learning.
- Dale.W.(2002) Self – efficacy.Stand ford university New York :W. H. Freeman and company
- Lemons, G. K. (2006). A qualitative investigation of college students' creative self-efficacy. Unpublished Ph. D. dissertation, University of Northern Colorado.
- Pajares, F. (1999). Self-efficacy beliefs and mathematical problem- solving of gifted students. Contemporary Educational Psychology, 21,325-344.

-
- Schwarzer, R. B. & et al. (1995) Efficacy scale. submitted for publication. Berlin: Frerpsychologie.
 - Maddux, J.E. (2002) .Self- Efficacy: The Power of Believing You Can. In C.R.Snyder, & S.J.Lopez (Eds.) .Handbook of Positive Psychology. New York: Oxford University Press, pp.277- 287.
 - Voelk, K. Michael, R. (2004). Academic performance and cheating: The Effect of Gender, Age: Education moderating role– of school identification and Self-efficacy. Journal of Educational Research, 97 (3), 112-119.
 - Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 82-91.

المحتويات

الصفحات	الباحث	عنوان البحث
16-3	سلاف مشري	الضغط النفسي في المجال المدرسي: المفهوم والمصادر واستراتيجيات المواجهة
37-17	خليل عبد الفتاح حمّاد رياض علي القطراوي	الإسهام النسبي والتنبؤ التفسيري لدور المنطقة التعليمية في التحولات التربوية كمدخل لتحقيق مجتمع المعرفة في مدارس التعليم الخاص في فلسطين
48-38	محمود ميرزاوي الحسيني حسين الياسي جليل حاجي بور طالب	الموازنة بين دالية شوقي ودالية الحصري القيرواني ونقد بعض آراء الدكتور زكي مبارك
58-49	بن سيفي عز الدين	العلاقات الجزائرية المغربية على عهد الأمير عبد القادر الجزائري والسلطان عبد الرحمان المغربي (1847-1832م)
72-59	حسين ناظري احمد محمدي نجادباشاكي جليل حاجي بور طالب	دراسة مقارنة في الشهادة والمقاومة بين الأدبين العربي والفارسي
82-73	Seyyed Mohammad Farideh Akhavan	Studying resistance symbolism in Ibrahim Tuqan poetry
93-83	رشيد كهُوس	المنهجية العلمية للبحوث الجامعية في علوم الشريعة
97-94	محمد بن سعيد بن محمد اللواتي	أحمد بن سعيد مؤسس الدولة البوسعيدية المعاصرة في عمان
111-98	رسول بلاوي علي أصغر قهرماني مقبل ليلا يادگار	سيمائية اللون الأسود ودلالاته في شعر أديب كمال الدين (ديوان "الحرف والغراب" أنموذجاً)
132-112	مصطفى راشد جرار	تغير الأمطار في الضفة الغربية – فلسطين
139-133	أحمد كاظم عمّاش رياض حمود حاتم	سياق الحال في الاتجاه الوظيفي - مايكل هاليداي "أنموذجاً"
156-140	حسن كاظم حسين الزُّهيري	التماسك النصّي في الخطبة الثانية لممثل المرجعية الرشيدة في يوم 14/ شعبان لسنة 1435هـ الموافق 2014/6/13م
177-157	أحمد عبد الكاظم جوني	شخصنة السلطة وعلاقتها بالثالث المظلم في الشخصية لدى طلبة كلية القانون
195-178	سلمى عبد الرزاق عبد احمد حمود محيسن	تحليل جغرافي لكفاءة زراعة الرز في ناحية غماس
223-196	كريم عبيس ابو حليل	اثر استعمال برنامج تدريبي في تنمية مهارات الخرائط الجغرافية في التحصيل والاستبقاء لدى طلبة اقسام الجغرافية في الجامعات ...
262-224	دريد موسى داخل الأعرجي	ظاهرة الإجمال والتفصيل في الخطاب القرآني (الفاتحة، البقرة، عمران، النساء) أنموذجاً - دراسة تفسيرية بلاغية أسلوبية -
279-263	ضياء عويد حربي العنوسي ضياء حسين هاشم	اثر استراتيجية مكفر لاند في التحصيل والتذوق الأدبي في مادة الأدب والنصوص لطلاب الصف الرابع الأدبي
290-280	عباس محمد رضا البياتي مثنى حسن عبود الخفاجي	الانحياز اللوني (مركزة السود وتهميش البيض) في رسائل الجاحظ (ت255هـ)
315-291	واثق جدوع غالي شياح	اثر استراتيجية التفكير بصوت عال في التحصيل وتنمية مهارات ما وراء المعرفة في مادة التاريخ لطلاب الصف الاول المتوسط
340-316	حسين علي فليح قاسم عقيل كرم جاسم الخفاجي	تطور العلاقات الكويتية السعودية 1961-1976م
374-341	مشرق محمد مجول الجبوري استبرق بحر حسن المعموري	اثر استعمال استراتيجية شكل البيت الدائري في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة
394-375	حامد شياح خير الله الشكري	اثر أنموذج كارين في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الرياضية عند طلاب الثاني المتوسط

414-395	عبد السلام جودت جاسم اسامة عبد الكاظم مهدي انتصار علوان كريم	أثر استعمال انموذج الفورمات في اكتساب المفاهيم الإحيائية واستبقائها لدى طالبات الصف الثاني المتوسط
439-415	لمياء فليح ابراهيم الصليحي	التحليل المكاني للمتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والصحية والديموغرافية المؤثرة في وفيات الاجنة في محافظة بابل للمدة (2006-2015م)
455-440	ضياء عويد حربي العرنوسي إحسان عباس حسن	أثر استراتيجيية (سلم المفهوم) في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة والتطبيق
481-456	قاسم يوسف شتيت الشمري أمير هادي جدوع الحسناوي	أثر العمليات الجيومورفية في تشكيل مظاهر سطح الارض في محافظة بابل باستعمال نظم المعلومات الجغرافية GIS
502-482	علي صكر جابر	الثقة الانفعالية لدى طلبة الجامعة
526-503	مرتضى عباس حسن زيد بدر محمد العطار	أثر استراتيجيية المناقشة النشطة في الأداء التعبيري لدى طالبات الصف الرابع العلمي
544-527	حوراء عباس كرماش	الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل
559-545	عباس حسين مغير وفاء عبد الرزاق العنكي حيدر خليل عزيز الزامل	اثر أنموذج مارازانو في اكتساب المفاهيم الإحيائية وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الخامس العلمي
569-560	زينة حمزة شاكر	الانساق الثقافية في رواية (فالسيوم عشرة)
587-570	لطيف كامل كليوي احمد حامد البركي	التحليل المكاني لجرائم الاحداث في محافظة المثنى "دراسة في جغرافية الجريمة"
604-588	عباس فاضل طالب المسعودي	مهارات الاقتصاد المعرفي لدى مدرسي علم الأحياء في المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات
622-605	عبد السلام جودت زينب محمد مجيد	أثر استخدام أسلوب الاثارة غير المنتظمة في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الاحياء وتنمية التفكير العلمي لديهن
642-623	احمد يونس زويد الجشعمي	البحرين بين الاحتلال البريطاني والادعاءات الإيرانية حتى نيل الاستقلال عام 1971 م
658-643	ندى هاشم عبد الله الركابي	تقويم واقع ادارة الجودة الشاملة في كليات التربية لأقسام التاريخ بجامعات (الفرات الاوسط) من وجه نظر اعضاء الهيئة التدريسية على وفق معايير (ديمنج)
679-659	وسام حسين جاسم العبيدي	ثنائية العفة والجرأة في الشعر الجاهلي - عنتره نموذجا -
695-680	مها مهدي وحيد	بناء الحدث في شعر محمد علي الخفاجي - قراءة في ديوان (الهامش يتقدم)
713-696	زينب رضا حمودي	تقويض القيم الجمالية في الفن الشعبي
738-714	انتصار خلف سلمان الشرع	دلالة أسلوب التوكيد في سورة الزخرف
754-739	عباس عبيد حمادي محمد حميد مهدي المسعودي مريم اياد درويش التميمي	أثر استراتيجيية التفكير بالمقلوب في تحصيل مادة الجغرافية وتنمية التفكير الابداعي لدى طالبات الصف الخامس الادبي
766-755	محمد حميد مهدي المسعودي	تقويم مهارات مقياس رسم الخرائط عند طلبة صف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية
789-767	نادية جاسم كاظم الشمري	العلاقات السياسية الالمانية – الروسية 1870-1877م

المنهجية العلمية للبحوث الجامعية في علوم الشريعة

الدكتور رشيد كهُوس

أستاذ بكلية أصول الدين بتطوان/ المملكة المغربية

The Methodology of The Academic Researches in Religious Studies

Dr. Rasheed Kohus

College of Religious Studies/ Tatwan/ Morocco

Abstract

Academic researchers are the basis of knowledge. In the Islamic world researches were the foundation to build powerful Islamic nation through the different ages. basically, most of the modern discoveries based on researches and discoveries of the Islamic scientists.

إن البحث العلمي هو ثمرة العلم ودعامة من دعائمه الرئيسة، ولقد كان البحث شعارا للحياة الإسلامية في مختلف عصور النهضة والتجديد والقوة والازدهار، بل كان هم علماء المسلمين البحث والكشف عن كل جديد في الحياة والكون. وتقتضي العناية بالبحث العلمي الاهتمام بمناهجه وأصوله وثوابته، حتى تكون ثماره يانعة، ونتائجه مفيدة وناقة. وسأحاول إلقاء الضوء هنا على جملة من المسائل المتعلقة بمنهج⁽¹⁾ البحث الجامعي.. لعلها تفيد الطلاب في طريق إنجاز بحث أكاديمي موفق.

ويمكن إجمال أهم الخطوات الكبرى لكتابة بحث في علوم الشريعة في الآتي:

- اختيار موضوع البحث؛
- وضع خطة مفصلة للبحث تشمل كل عناصره؛
- اختيار المصادر والمراجع المتصلة بالموضوع أو بإحدى جزئياته؛

(1) المنهج والمنهاج والنهج ألفاظ مترادفة يُراد بها الطريق الواضح البين. أما المنهج العلمي في عرف الباحثين: طريقة يتوصل بها إلى حقيقة. إذن فالمنهج: أسلوب منظم ذو مراحل متدرجة يقود إلى الكشف عن حقائق مجهولة أو إقامة الأدلة على أشياء معلومة من خلال تتبع وفحص الأشياء المعلومة.

ونقتصر في الكتب المؤلفة في المنهج العلمي على الآتي:

- كتاب كيف تكتب بحثاً د. أحمد شليبي.
- كيف تكتب بحثاً جامعياً، د. محمد عبد المنعم خفاجي ود. عبد العزيز شرف.
- تحقيق التراث بين القدامى والمحدثين، د. رمضان عبد التواب.
- منهج البحث وتحقيق النصوص، ليحيى وحيد الجبوري.
- مناهج البحث وتحقيق التراث، أكرم ضياء العمرى.
- منهج إعداد البحوث الجامعية، د. حمادي العبيدي.
- كتاب البحث العلمي صياغة جديدة، د. عبد الوهاب أبو سليمان.
- أبجديات البحث في العلوم الشرعية، د. فريد الأنصاري.
- منهج البحث في الدراسات الإسلامية تأليفاً وتحقيقاً، د. فاروق حمادة.
- وإن أبرز المعايير والموازن التي نستطيع أن نحكم من خلالها على قيمة أي بحث علمي:

1- الموضوعية: وتتجلى موضوعية البحث في أمرين: ويقصد بها أمرين:

أولهما-الاقتصار على موضوع البحث وعدم الخروج عنه إلا بقدر ما يهم البحث؛ لأن الخروج عن موضوع البحث يُشتت الباحث ويبعده عن الوصول إلى نتيجة البحث. مثال: أراد الباحث أن يبحث الآراء العقدية لعالم من العلماء، فهنا يجب عليه أن يركز على آراء هذا العالم إلا إذا كان يبحث في آرائه مقارنة مع الآخرين.

آخرها-الابتعاد عن النزعات والأهواء الشخصية، فالباحث لا يُقر بنتيجة قبل البحث، ولكنه يبحث بحثاً متجرداً ثم يُقرر النتيجة سواء وافقت هواه أم لا. فالنتيجة تكون بعد البحث، أما من يقرر النتيجة ثم يبحث ما يقرر هذه النتيجة فهذا خلاف الموضوعية.

2- المنهجية: اتباع أسلوب منظم وطريقة محكمة للوصول إلى نتيجة علمية.

3- الأمانة العلمية: الحرص على الأمانة العلمية في نقل النصوص، وذلك بعزوها إلى مصادرها وقائلها. وأداء الأمانات إلى أهلها. وكذلك ليس من الأمانة العلمية تأويل نصوص الكتاب على غير وجهها الصحيح وبغير دليل. وإن أي بحث افتقر إلى هذه الخصائص الثلاث ليس ببحث علمي.

- الاطلاع على هذه المصادر والمراجع بغرض الوقوف على ما يفيد الباحث في موضوعه، وهذا يحتاج إلى قراءة واعية ومتأنية ومستوعبة.
- الكتابة في موضوع البحث كتابة منهجية أصيلة لتحقيق الهدف منه، والوصول إلى نتائجه المقصودة، في ذكاء شديد، ونظام كامل، ومنطق سليم، وأمانة علمية تامة، فضلا عن الجدة والابتكار بالكشف عن مسائل جديدة ومهمة في الموضوع.

وهنا يمكن التفصيل في هذه الخطوات الكبرى:

1-اختيار الموضوع:

اختيار الموضوع يجب أن يواجه بعدة أسئلة منها: ما مدى قابلية الموضوع للبحث؟ وما فائدته وأهميته؟ وهل هو جديد في مجاله؟ أم قُتل بحثاً ودراسة حتى لا يكرر الباحث جهد غيره في موضوع مستهلك؟ وهل هو تطبيقي لحل قضية علمية من قضايا المجتمع؟ أو البحث عن الإجابة لنازلة من النوازل؟ وهل هو أساسي يسهم في إثراء البناء المعرفي في مجاله؟ وهل يصل الباحث إلى نتائج متوخاة؟ أم تضيع الفكرة فتؤدي إلى ضياع الوقت والجهد؟ وهل توجد مصادر ومراجع كافية للبحث في الموضوع المختار؟

أضف إلى كل هذه الأسئلة النقاط الآتية التي تساعد على اختيار موضوع موفق للبحث:

- أن يتسم موضوع البحث بالجدة والابتكار، وحتى إذا لم يكن البحث جديداً كله يجب أن تكون القضايا والظواهر التي يتناولها لافتة للانتباه وليست مبتذلة.
- الاستفادة من خبرات أهل الاختصاص في اختيار موضوع معين، أو بالأستاذ المشرف على البحث.
- الاطلاع على توصية الرسائل والأبحاث العلمية عسى أن يقف الباحث من خلالها على موضوع جديد لبحثه.
- الاطلاع على موضوعات الرسائل العلمية من خلال الفهارس المطبوعة أو الالكترونية، فقد يوحي بموضوع مشابه.
- عند استقرار الطالب على موضوع من مواضيع البحث، يبدأ بجمع المصادر والمراجع التي لها صلة ببحثه، لصياغة خطة لبحثه.

2- صياغة خطة البحث:

خطة البحث هي بمنزلة الخريطة التي يدها المهندس لبناء بيت، وبمقدار مهارة المهندس تكون مهارته في الخريطة. فكلما كانت الخريطة محكمة متينة كان البناء كذلك. وكذلك جودة خطة البحث العلمي يكون جمال البحث. ولذلك يجب على الباحث أن يبذل قصارى جهده لإعداد خطة محكمة لبحثه. ويجب أن يكون لكل فصل أو مبحث أو مطلب أو فرع... عنواناً يعبر بدقة عن محتواه والفكرة التي سيناقشها الباحث، كما ينبغي أن تكون هذه العناوين مترابطة ومتوازنة.

والجدير بالذكر هنا أن خطة البحث تتناول العناوين الرئيسة والهيكل العام بصورة دقيقة. ويجب أن تكون الخطة واضحة المعالم، بحيث تتبرر الطريق للباحث كي يسير في بحثه ليجمع ويرتب وينظم بياناته ويدون ويحلل نتائج بحثه بطريقة منهجية دقيقة. وبعد إحكام الخطة يبدأ الباحث في جمع المادة العلمية من مظانها.

3- منهاج التعامل مع النقول:

- تجاوز النقول الطويلة إلا ما اقتضاه السياق، مع الاستعانة بمهارتي التصرف والتلخيص.
- النقول لا ترد إلا من أجل التعريف والاستشهاد والاستدلال، ولا يقبل إيرادها غفلاً عن أي اعتبار.
- لا يجوز إرداف النقول دون فاصل يسهم فيه الطالب بالتحليل والنقد والشرح والتنسيق...

- النقول توثق من مصادرها الأصلية، ولا يجوز اللجوء إلى النقل بواسطة إلا في حالة عدم توفر المرجع الأصلي.
- إذا تضمن النقل مفردات ومصطلحات يتوقف فهم سياق الكلام على تحديد دلالتها، فالواجب أن تعرف في الهامش، وكذلك التعريف بالأعلام الواردة أسماؤهم في المتن.
- توضح النقول بين شولتين "... أو قوسين (...) أو مزدوجتين: «...».
- أما الآيات القرآنية فتوضع بين القوسين المزهرتين: ﴿...﴾.
- وعلى الباحث أن يلتزم الأمانة العلمية عند إعادة صياغة فكرة لكاتب ما، على أن يحتفظ بفكرة صاحب الناس دون أن يخرجها عن مقصدها ومراد الكاتب. مع الإحالة عليها في الهامش ب: انظر: كتاب...

4- منهاج المعالجة المفهومية والنقدية:

- يرجع تحديد المفردات والمفاهيم والمصطلحات بالرجوع إلى المعاجم اللغوية والمعاجم العلمية المختصة. (معاجم لغوية، فقهية، قرآنية، تاريخية، كلامية، صوفية...).
- يراعى في عرض التعريفات البعد التاريخي، فبدأ بما هو أقدم، ثم القديم، وذلك للوقوف على التطور الدلالي للمصطلح، ويمكن ترتيب ذلك حسب تاريخ وفاة الكُتَّاب.
- أثناء بسط معالجة نقدية ما يرجح البدء بالأقدم، ثم ما يليه تاريخياً، وذلك للوقوف على التطورات التي عرفت المعالجة، ومدى استفادة اللاحق من السابق، ومعرفة جدة الموقف أو اتباعيته.
- عند شرح الكلمات الغريبة لا بد من الرجوع إلى كتب اللغة، ومن أمثلة هذه الكتب: لسان العرب لابن منظور، والصحاح للجوهري، وغيرهما.

غريب القرآن نرجع إلى:

معجم مفردات ألفاظ القرآن للأصفهاني، بصائر ذوي التمييز من لطائف الكتاب العزيز للفيروزآبادي.
غريب الحديث نرجع إلى: النهاية في غريب الحديث والأثر لابن الأثير، غريب الحديث لابن قتيبة، غريب الحديث لابن الجوزي...

المصطلحات الأصولية يُرجع فيها إلى كتب الأصول: كالبحر المحيط في أصول الفقه للزركشي وغيره. كما يرجع إلى معاجم أصول الفقه: كمعجم مصطلحات أصول الفقه لقطب مصطفى سانون، وكتاب الحدود في الأصول لأبي الوليد الباجي، وغيرهما.

والمصطلحات الأخرى كاصطلاح المتكلمين يرجع إلى التعريفات للجرجاني، أو الكليات لأبي البقاء الكفوي، أو كتاب الحدود الكلامية والفقهية على رأي أهل السنة الأشعرية لأبي بكر محمد بن سابق الصقلي.
أما المصطلحات الصوفية فنرجع إلى: الرسالة القشيرية في علم التصوف لعبد الكريم القشيري، وكتاب اللمع في التصوف للسراج الطوسي، ومعجم اصطلاحات الصوفية لعبد الرزاق الكاشاني وغيرها.
أما مصطلحات الفقهاء:

فيرجع في مذهب الحنفية: إلى كتاب طِبَّةُ الطَّلَبَةِ في الاصطلاحات الفقهية لنجم الدين أبي حفص النسفي.
والمالكية: الحدود لابن عرفة.

ومذهب الشافعية: المصباح المنير للفيومي.

ومذهب الحنابلة: المطلع على أبواب المقنع للبعلي.

وإذا لم نجد نرجع إلى كتب الفقه.

- أما الترجمة للأعلام: فنرجع في كل طبقة إلى مصادرها، فإن لم نجد مرجع إلى المصادر العامة.

فالتراجم العامة: كسير أعلام النبلاء، والعبر في خبر من غير، للذهبي. والأعلام لخير الدين الزركلي، ومعجم المؤلفين لرضا كحالة، ووفيات الأعيان لابن خلكان.

وفي الترجمة للصحابه ﷺ نرجع إلى: الطبقات الكبرى لابن سعد، والإصابة في تمييز الصحابة لابن حجر العسقلاني، وأسد الغابة لابن الأثير، والاستيعاب في معرفة الأصحاب لابن عبد البر...

التراجم الخاصة: بالمذهب أو البلد أو التخصص والأفضل البدء بالخاصة إذا لم يجد الباحث ينتقل إلى العامة.

ومن هذه التراجم:

للمفسرين: طبقات المفسرين للسيوطي...

للمحدثين: المعين في طبقات المحدثين للذهبي...

للأصوليين: الفتح المبين في طبقات الأصوليين عبد الله المراغي...

للأحناف: الجواهر المضيئة في طبقات الحنفية لابن أبي الوفاء القرشي، والطبقات السنية في طبقات الحنفية، تقي الدين التيمي، والفوائد البهية في تراجم الحنفية للكنوي...

للمالكية: الدباج المذهب في معرفة أعيان المذهب لابن فرحون، وشجرة النور الزكية في طبقات المالكية لمخلوف، وكتاب ترتيب المدارك للقاضي عياض...

للشافعية: طبقات الشافعية للسبكي...

للحنابلة: طبقات الحنابلة لأبي علي الحنبلي، وشذرات الذهب في أخبار من ذهب لابن العماد الحنبلي، وذيل طبقات الحنابلة لابن رجب...

للسوفية: طبقات الصوفية لعبد الرحمن السلمي، ورسالة القشيري، وطبقات الصوفية للشعراني...

للشعراء: طبقات الشعراء لابن المعتز، وسلافة العصر في محاسن الشعراء بكل مصر : لابن معصوم الحسني...

للمعاصرين: رجال الفكر والدعوة لأبي الحسن الندوي، ومعجم المؤلفين المعاصرين في آثارهم المخطوطة والمفقودة وما طبع منها أو حقق بعد وفاتهم، لمحمد خير رمضان يوسف الصاد، وعلماء أعلام عرفتهم لعبد الله بن عقيل بن سليمان العقيل، وسلسلة علماء مفكرون معاصرون التي تصدرها دار القلم بدمشق...

لأهل بلد معين أو قرن معين: دوحة الناشر من محاسن من كان بالمغرب من مشايخ القرن العاشر، لمحمد الحسني الشفشاوني، والنجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، ابن تغري بردي، والمختار المصون من أعلام القرون، لمحمد بن حسن بن عقيل موسى، وموسوعة أعلام المغرب، لمحمد حجي وأحمد توفيق، وسلوة الأنفاس ومحادثه الأكياس بمن أقبر من العلماء والصلحاء بمدينة فاس لمحمد بن جعفر الكتاني، وسلك الدرر في أعيان القرن الثاني عشر للمراذي، والدرر الكامنة في أعيان المئة الثامنة لابن حجر العسقلاني...

5- منهاج توثيق النصوص القرآنية والحديثية والشعرية:

- توثيق الآيات بمراعاة ما يلي:

1- ضبط نص الآية بالشكل التام واعتماد رواية واحدة في المتن دون الخلط بين الروايات، (رواية ورش أو حفص...) ويفضل أن تؤخذ الآيات القرآنية من نص مبرمج مشكول.

2- ذكر اسم السورة ورقم الآية بعد ذكر الآية مباشرة وفي المتن وليس في الهامش، هكذا: ﴿قَدْ جَاءَكُمْ مِنَ اللَّهِ نُورٌ وَكِتَابٌ مُبِينٌ﴾ (المائدة: 15).

- أما توثيق الأحاديث النبوية الشريفة فيعتمد ما يلي:

1- يخرج الحديث من الكتب الحديثية المعتمدة، ولا يعول على كتب الأدب والنقد. ولا يستخرج الحديث إلا من مصادره الأولية فلا يستخرج من الأربعين النووية أو التلخيص والترهيب أو غيرها... ويمكن تخريج الحديث من كتب التفسير والتاريخ والتراجم والطبقات وغيرها لكن شريطة أن يكون أصحابها أوردوا الأحاديث المسندة ابتداء لا نقلاً من مصدر آخر.

عند التخريج: يذكر اسم المصدر، والكتاب والباب ورقم الحديث ودرجته. ويستحب ذكر الصفحة والجزء. أما إن كان الكتاب غير مبوب فيذكر اسم المصدر والصفحة والجزء ورقم الحديث -إن وجد- ودرجته.

مثال لكتب الحديث المبوبة: (صحيح البخاري، كتاب الصلاة، باب كيف فرضت الصلوات في الإسراء، حديث رقم (6). أو (مسند أحمد بن حنبل، مسند أنس بن مالك رضي الله عنه، 123/4، قال الأرنؤوط: حديث صحيح).

مثال لكتب الحديث غير المبوبة: (مسند أحمد بن حنبل، مسند عبد الله بن عمر رضي الله عنه، 10/2، قال شعيب الأرنؤوط: إسناده صحيح).

* ذكر رتبة الحديث عند الحاجة أمر أساسي في التخريج، ففي بعض الحالات لا نحتاج إلى ذكر رتبة الحديث كتخريجه من الصحيحين -مثلاً-؛ لأن الأمة قد سلمت في صحة أحاديثهما نظراً للشروط التي يشترطونها في رواية أحاديثهم. أما إذا خرجناه من غير هذه الكتب فالأمر يحتاج إلى ذكر درجة الحديث، إما اعتماداً على المعلق كتعليقات الأرنؤوط على مسند أحمد بن حنبل، وتعليقات الألباني على السنن، أو تخريج المؤلف نفسه كتخريجات الترمذي على سننه، أو الاعتماد على كتب تخريج الحديث لابن حجر العسقلاني والزيلعي والحافظ العراقي وأحمد بن صديق وآل الصديق عامة، أو بالاعتماد على شروح الحديث: التي قد تتعرض لذكر درجة الحديث أثناء شرحها لحديث من الأحاديث النبوية.

- أما الأبيات الشعرية فتوثق وفق الخطوات الآتية:

1- يرجع إلى الديوان إن كان مطبوعاً.

2- يضبط البيت بالشكل التام.

3- يشرح غريب لفظ في الهامش لتمثل معناه اللغوي.

4- أما ذكر بحر البيت فهو مستحب وليس بواجب.

6- منهاج توثيق المصادر في الإحالات الهامشية وفي ثبت المصادر في نهاية البحث:

- في أول ظهور للمصدر، يحرص على أن يتضمن التوثيق ما يأتي:

اسم الكتاب، واسم الكاتب، واسم المحقق (إن كان الكتاب محققاً)، والصفحة والجزء (إن كان الكتاب في أجزاء).

مثال: (السيرة النبوية لابن إسحاق، تحقيق: أحمد فريد المزيدي، 256/1. شرح التبيان في علم البيان، لأبي عبد الله محمد المغيلي، تحقيق: أبو أزهر بلخير هانم، ص441).

هذا عند ذكر المرجع أو المصدر في المرة الأولى، أما بعد ذلك فيكتفي الطالب بذكر اسم الكتاب والصفحة والجزء، إلا إذا كان اسم الكتاب مشتركاً بين مؤلفين، فإن على الباحث في كل مرة أن يذكر اسم المؤلف إلى جانب اسم كتابه؛ مثل: (الكامل لابن الأثير، ج2، ص123، والكامل للمبرد، ج1، ص45).

وقد شاعت بين الباحثين عادة لم نعهدها عند المؤلفين العرب القدامى، وهي ذكر اسم المؤلف أولاً وبعده اسم الكتاب، مثل (الرافعي، وحي القلم، ج1، ص66). فهذه عادة دخيلة علينا، ولا بأس من استعمالها مع المصادر غير العربية، أما العربية فيعتمد على طريقة التوثيق الأولى.

- في حالة تكرار ذكر المرجع المستعمل مرتين متواليتين، دون أن يفصل بينهما مرجع آخر، يستغنى عن ذكر اسم المؤلف ولقبه، ويكتفى بعد وضع رقم الإحالة بعبارة: "المرجع نفسه" يتبع بفاصلة ثم كلمة ص الرقم.

مثال:

1-التشابه القصصي في سورة الكهف، زكية محمد خالد، ص.240

2-المرجع نفسه، ص.385.

ملاحظة : لو كانت الصفحة نفسها المقتبس منها في المثال أعلاه (أي: 240)، نكتفي بالآتي: 2- المرجع نفسه.

الحالة الثانية :

عند الاقتباس للمرة الثانية - فأكثر - من المرجع نفسه، ولكن مع وجود فاصل من حواشي أخرى، ذكر اسم الكتاب، ثم عبارة: "مرجع سابق" أو "المرجع السابق" ثم فاصلة وأخيرا الصفحة.

مثال:

1-كتاب البلبل الصادي بمولد الهادي ﷺ، عبد القادر الجيلاني، ص.93

2- وجود فاصل من إحالات أخرى لمؤلفين آخرين.

3- كتاب البلبل الصادي، مرجع سابق، ص.130.

ملاحظة: التعبير بـ"المرجع نفسه" أسلم من "نفس المرجع" في الإحالات الهامشية: جاء في معجم الأخطاء الشائعة لمحمد العدناني قوله: "ويقولون: جاء نفس الرجل. والصواب: جاء الرجل نفسه؛ لأن كلمتي (نفس وعين) إذا كانتا للتوكيد، وجب أن يسبقهما المؤكد، وأن تكونا مثله في الضبط الإعرابي، وأن تضاف كل واحدة منهما إلى ضمير مذكور حتما، يطابق هذا المؤكد في التذكير والتأنيث، والإفراد والتنثية والجمع"⁽¹⁾.

وقد استعمل العلماء الجلة الاستعمال الفصيح "الشيء نفسه":

- ففي رسائل المرتضى؛ الشيخ الشريف المرتضى (ت436هـ): 3 / 246:

قال: "إن شك مخالفتنا في النص دللناهم عليه وأوضحناه لهم ، فإن الكلام سبب والنص أوضح من الكلام نفسه".

- وفي الإحكام في أصول الأحكام؛ للإمام ابن حزم (ت456هـ): 1 / 42:

قال: "وحده على الحقيقة أنه هواء مندفع من الشفتين والأضراس والحنك والحلق والرئة على تأليف محدود ، وهذا أيضا هو الكلام نفسه".

وفي الوافي بالوفيات؛ للعلامة صلاح الدين الصفدي (ت764هـ): 1 / 52.

قال: "ورأيته لا يجوزون في السطر الواحد أكثر من ثلاث مدات فأما الكلمة نفسها فلا يمدون فيها إلا بعد حرفين ويعدون ذلك كله من لحن الوضع في الكتابة".

- وفي مختصر المعاني؛ للشيخ سعد الدين التفتازاني (ت792هـ): ص 294.

قال: "وقال إنها في النثر كالفواقي في الشعر وذلك لان القافية لفظ في آخر البيت أما الكلمة نفسها أو الحرف الأخير منها أو غير ذلك على تفصيل المذاهب وليست عبارة عن توائمي الكلمتين من أواخر الأبيات على حرف واحد".

- وفي البرهان؛ الزركشي (ت794هـ): 1/367:

قال: "سنة أصناف من الوقف في الكلام : خمسة منها بحسب الكلام نفسه".

وأما الاستعمال الآخر "نفس الشيء" فقد كتب الشيخ المحقق عبد السلام هارون في مجلة المجمع قائلًا: "يتخرج بعض المتحذلقين من استعمال (النفس) في غير التوكيد، فيقول: الشيء نفسه فقط. وقد ضيقوا واسعاً.

فنفس الشيء ذاته، تستعمل استعماله، ولا يمنع من ذلك نحو ولا لغة"⁽²⁾.

(1) ص 252.

(2) مجلة مجمع اللغة العربية/ القاهرة، 1984م، ع 54: ص122.

واستأنس الأستاذ عبد السلام باستخدام ذلك المتقدمون من النحويين والأدباء في لغتهم فذكر أنه جاء في كتاب سيبويه قوله: "وتجري هذه الأشياء التي هي على ما يستخفون بمنزلة ما يحذفون من نفس الكلام"⁽¹⁾، وقوله: "وذلك قولك: نزلت بنفس الجبل، ونفس الجبل مقابلي"⁽²⁾. ويقول الجاحظ: "ولا بد للترجمان من أن يكون بيانه في نفس الترجمة، في وزن عمله في نفس المعرفة"⁽³⁾.

والذي يفهم من ذلك كله -كما قال الأستاذ أبو أوس إبراهيم الشمان- أنه يجوز لك أن تقول، بشكل عام: قرأت الكتاب نفسه، وقرأت نفس الكتاب. فلا تكون مخطئاً من الناحية التركيبية؛ ولكن يجب أن نتنبه إلى أن بين الاستخدامين فرقاً. ففي قولنا: قرأت الكتاب نفسه تأكيد للكتاب يزيل الشبهة، ويبعد الظن بأن القراءة كانت عن الكتاب أو هي سماع بأمر الكتاب أو قراءة لما يشبه الكتاب. أما في التركيب الثاني وهو: قرأت نفس الكتاب، فهو بمعنى قرأت لبّ الكتاب وجوهر الكتاب وأهم ما فيه من محتوى.

ولذلك فقد أجاد الأستاذ عبد السلام حين قال عن بعض المتحذلقين أنهم يتخرجون من استخدام (النفس) في غير التوكيد، ومراده أن (النفس) يمكن أن تستخدم لغير التوكيد على نحو ما ورد في النصوص المذكورة.

أما ثبت (قائمة أو لائحة) المصادر والمراجع فيتضمن العشارية الآتية:

- اسم الكتاب،
- اسم الكاتب،
- اسم المحقق (إن وُجد)،
- دار النشر،
- بلد النشر: (المدينة والدولة) مثل (بيروت-لبنان).
- رقم الطبعة (يشار إليها ب: ط) إن وجدت.
- التاريخ (إن وجد) وإلا يشار إليه ب (د.ت) أي دون تاريخ.
- مثل: "سداد الدين وسداد الدين في إثبات النجاة والدرجات للوالدين"، محمد البرزنجي المدني (ت1103هـ)، قابل أصوله الخطية واعتنى به: عباس أحمد صقر الحسيني وحسين محمد علي شكري، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط2/ 2006م.
- وهذا التوثيق -الكامل- يكون مرة واحدة في قائمة المصادر والمراجع المذكورة وفي نهاية البحث، إلا إن اعتمد الطالب على طبعات مختلفة للكتاب الواحد فيضع أمام كل طبعة دار نشرها (في الهامش).

مثال:

الشراكة الزوجية، رشيد كهوس، (مؤسسة الندوي).

الشراكة الزوجية، رشيد كهوس، (دار ابن رشد).

* * إذا كان المرجع مقالة أو بحث بمجلة أو صحيفة، فيتعين ذكر:

- عنوان المقالة أو البحث؛

- اسم الكاتب؛

- اسم المجلة أو الصحيفة أو الدورية؛

- جهة الإصدار؛

- بلد الإصدار؛

(1) الكتاب، سيبويه، 266/1.

(2) المصدر نفسه، 379/2.

(3) الحيوان، للجاحظ، 76/1. وانظر: مجلة المجمع 54: 122.

- رقم السنة والعدد؛

- التاريخ؛

- مكان البحث في المجلة أو الدورية أو الصحيفة ممثلاً بالصفحات.

مثال: "جامعة القرويين بفاس"، بقلم: روم لاندو، تعريب: محمد الخطيب، مجلة زهور الصادرة عن جمعية زهور للعدالة الاجتماعية والتنمية المستدامة، مولاي ادريس زرهون المغرب، العدد الثالث (يوليوز 2012)، [31-36]: (يعني مكان المقالة في المجلة من الصفحة 31 إلى الصفحة 36).

وكذلك الأمر فيما يتعلق ببحوث المؤتمرات.

مثال: "تماذج من تدبر القرآن الكريم عند السلف الصالح: التدبر السنني أنموذجاً"، رشيد كهوس، بحث مقدم في المؤتمر العالمي لتدبر القرآن الكريم: "تدبر القرآن الكريم وأثره في حياة الأمة"، 23-25 شعبان 1434هـ، الدوحة-قطر، الهيئة العالمية لتدبر القرآن الكريم بالتعاون مع وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية بدولة قطر.

- تذكر المصادر بالعربية أولاً (المخطوطات ثم المطبوعات)، ثم تعقبها المصادر الأجنبية، بعد ذلك تذكر المجلات والدوريات، مع الإشارة إلى اسم المقال وصاحبه وعدد المجلة وسنة صدورها.

ملاحظة: لا يذكر الطالب في الهوامش إلا المصادر التي اطلع عليها.

• منهاج توثيق المواقع الإلكترونية:

لا يمكن أن يستغني باحث أو كاتب أو طالب عن شبكة الإنترنت، لما فيها من فوائد وفرائد ودرر قد لا توجد في غيرها؛ ففيها الغث وفيها السمين، وفيها الصحيح وفيها السقيم، وفيها العلم وفيها الفوضى، لذلك لا بد من التعامل مع المواقع الإلكترونية بمنهجية علمية.

فهناك مواقع رسمية (الوزارات، المؤسسات السياسية...)، وهناك مواقع أكاديمية (الجامعات، الكليات، المعاهد...)، وهناك مواقع علمية (مجامع الهيئات، والإفتاء، ومواقع المشايخ والعلماء، والمجلات العلمية والمتخصصة والمحكمة...) وغيرها من المواقع ذات القوة العلمية... فلا تختلف الإحالة إليها عن الإحالة إلى الكتاب المطبوع أو بحث في مجلة مطبوعة، لأنها تذكر المعلومة ابتداءً، وقد لا توجد هذه المعلومة في غيرها.

ولذلك فإن منع التوثيق من شبكة الإنترنت نهائياً مخالف لمواكبة العصر وتطور التكنولوجيا، فقد غدت الشبكة في صدارة البحث العلمي، وصار التوثيق إليها معتاداً في الأبحاث العلمية والفكرية، وإن كانت الأبحاث الشرعية لا تزال تأنف من ذلك وإن كان قد ظهر بجلاء وعلى المكشوف استفادتها منها. علماً بأن هناك مادة غير متوفرة ومن الصعب العثور عليها في المراجع والمصادر بينما استطاعت شبكة الإنترنت توفيرها بأسهل طريقة.

ومع ذلك، لا بد من مراعاة ضوابط منهجية معينة في التعامل مع المواقع الإلكترونية، فلا يصح اعتماد المواقع في المسائل الموجودة في الكتب الورقية المتداولة، ولا يعتمد إلا على المواقع العلمية والفكرية المشهورة والموثوق بها، والمواقع العلمية التي لها لجان للقراءة...

أما توثيق المواد من المواقع المشار إليها أعلاه فيكون كالاتي:

عنوان المقال أو الدراسة أو البحث أو التقرير...، وكاتبه، وتاريخه (إن كان منشوراً بتاريخ)، ورابط المقال على الشبكة.

مثال:

"مقصد مراعاة السنن الإلهية"، جاسر عودة، موقع بقطة فكر، بتاريخ: 2014/12/13

<http://fekker.net/ar/2014/12/13/258963>

• منهاج ثبت المصادر والمراجع:

- إذا كانت منهجيات ترتيب المصادر والمراجع متعددة، فإن أقربها إلى الانضباط واليسر تلك التي تعتمد الخطوات الآتية:
- ترتيب المصادر والمراجع بحسب اسم الكتاب تقادياً للإشكالات الناجمة عن تصنيفها وفق أسماء مؤلفيها.
 - اعتماد الترتيب الأبجدي؛ مثل:
 - "أ" إتحاف العباد بحقيقة الجهاد،
 - "ب" بهجة النفوس،
 - "ت" التفسير الميسر....
 - وضع الحرف المناسب على رأس اللائحة المناسبة له: (أ)، (ب) ...
 - فكل المصادر المراجع التي تبدأ بالهمزة تدرج في لائحة (أ).
 - وكل المصادر التي تبدأ بالباء تدرج في لائحة (ب).
 - وهكذا مع باقي الحروف...
 - ترتيب المصادر بالأرقام. مثل:
 - 1-كتاب الخصال، لابن زرب...
 - 2-الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل..
 - 3-...
 - وجوب اشتغال كل رقم على جميع المعطيات المتعلقة بالمصدر أو المرجع أو الدورية كما سبقت الإشارة إلى ذلك.

✓ رموز تعد اختصاراً للكلمات:

- ق.م: قبل الميلاد.
- م: التاريخ الميلادي.
- هـ: التاريخ الهجري.
- ص: الصفحة.
- ج: الجزء.
- م: مجلد.
- ط: الطبعة.
- ح: حديث رقم.
- ت: توفي.
- د.ت: دون تاريخ.
- تح: تحقيق.

أما اختصار الصلاة على سيدنا رسول الله صلى الله عليه وسلم كما يفعله الكثير من الكتاب الذين ييخلون ببعض الحبر على خير البشر ﷺ حين يذكرون اسمه ﷺ الشريف أو صفته مجرداً [محمد][رسول الله][النبي]، أو يختصرونها بصاد صماء ويرمز اختصاره [ص]، أو يجمعون أوائل حروفها في كلمة واحدة شاذة وسمجة هي [صلعم]، إنها والله عادة سيئة قبيحة، وبخلاف وتقليلاً لشأن رسول الله ﷺ، وجهلاً بفضل الصلاة والتسليم عليه ﷺ ووجوبها وفقاً لأمر الله جل وعلا: (إن الله وملائكته يصلون على النبي يا أيها الذين آمنوا صلوا عليه وسلموا تسليماً).

✓ علامات الترقيم:

(.) :النقطة توضع في نهاية الجملة التامة المعنى المستوفية لكل متعلقاتها، وعند انتهاء الكلام.
مثل: الأيام دول.

(،) :الفاصلة توضع بعد ما يلي:

1- لفظ المنادى. مثل: يا إسماعيل، احرص على ما ينفعك.

2- بين الجملتين المرتبطتين معنى وإعراباً. مثل: خير الكلام ما قل ودل، ولم يطل فيمل.

3- بين الشرط والجزاء وبين القسم والجواب إذا طالت جملة الشرط أو القسم مثل: إذا كنت في مصر ولم تك ساكناً على نيلها الجاري، فما أنت في مصر.

ومثل: لأن أنكر الحر من غيره ما لا ينكر من نفسه، لهو أحق.

4- بين المفردات المعطوف بعضها على بعض. مثل: ما خاب تاجر صادق، ولا تلميذ عامل بنصائح والديه ومعلميه، ولا صانع مجيد لصناعته غير مخلف لمواعيده.

(؛) :الفاصلة المنقوطة، توضع:

1- بعد جملة ما بعدها سبب فيها. مثل: عبد الله من خيرة الطلاب في فوجه؛ لأنه حسن الصلة بأساتذته وأصدقائه، ولا يتخلف عن الكلية قط، ويستذكر مقرره بعناية وجد.

2- بين جملتين مرتبطتين معنى لا إعراباً. مثل: إذا رأيت الخير فخذوا به؛ وإن رأيت الشر فدعوه.
(:) :النقطتان توضعان:

1- بين القول ومقول القول. مثل: ولقد أمر على اللئيم يسبني فأعف ثم أقول: لا يعنيني.

2- بين الشيء وأقسامه. مثل: أصابع اليدين خمسة: الإبهام، والمسيحة،. ومثل: اثنان لا يشبعان: طالب علم، وطالب مال.

3- قبل الأمثلة التي توضح القاعدة.

(؟) :علامة الاستفهام توضع عقب جملة الاستفهام سواء أكانت أداته ظاهرة أم مقدرة.

(!) :علامة الانفعال توضع في آخر جملة يعبر بها عن فرح أو حزن أو تعجب أو تأسف أو استغاثة. مثل: بشراي!

(-) :الشرطة توضع في أول السطر في المحاوراة بين اثنتين استغني عن تكرار اسميهما. وبين العدد والمعدود.

(-) :الشرطتان، وتوضع بينهما الاعتراضية بينهما.

(") " :المزدوجتان، وتوضع بينهما العبارات المنقولة حرفياً المصادر والمراجع، والموضوعة في ثنايا كلام الباحث، لتمييز الكلام المنقول عن كلام الباحث.

[] :المعقوفتان توضع بينهما زيادة قد يدخلها شخص في جملة اقتبسها.

✓ تنبيهات وإرشادات:

- جمع المادة العلمية في الغالب أمر يسير يستطيعه كل باحث، لكن الاستفادة من هذه المادة العلمية وكتابتها وصياغتها بطريقة علمية جيدة تحتاج إلى مهارة وذكاء وقدرة على الاختيار، وبهذا تتميز قدرة الباحث على التركيز والصياغة وحسن الاختيار لما يناسب بحثه ويضفي عليه جمالية ودقة.

وليس من الضروري أن يدرج الطالب في بحثه جميع ما توفر لديه من جذاذات، بل لعل المنهاج السليم يكمن في إخضاع تلك المادة المعرفية إلى ترتيب محكم ليوظف منها الأدق والأقوى والأحكم، وإن لم يوظف كل تلك المادة العلمية التي جمعها حتى لا يكثر الحشو والتكرار في بحثه لكن تكفيه فائدة الاطلاع عليها والإفادة منها في بحوث أخرى.
- يمكن استثمار المساحة المتاحة في الهوامش لتوظيف بعض النقول التي لا يطيقها متن البحث.

- عند صياغة الموضوع يجب كتابته بأسلوب سليم جيد خاضع للأساليب العربية.
- تجنب الأخطاء الشائعة والنحوية والإملائية والركاكة في الأسلوب.
- عند كتابة الموضوع يجب شكل الآيات القرآنية والأحاديث النبوية والأبيات الشعرية، والغرض من ذلك هو معرفة الأستاذ مدى تمكن الطالب من النص ولغته ومعانيه حتى إذا أخطأ الطالب وجدها فرصة سانحة للتقويم، وتصويب ما زل فيه قلمه بعد لسانه .
- عند التصحيح يجب أن لا يصحح الخطأ بالخطأ، إذ لابد من الرجوع إلى المصادر والمعاجم.
- الاستغناء عن المقدمات والإطالة في ما لا يعني.
- الإطالة في المقدمات والمداخل والعموميات تقضي إلى تعب الطالب، فلا يتحصل له الجهد لمعالجة صلب الموضوع، لذا فإن الاقتصار على جوهر الموضوع يعد عملاً محموداً.
- المقدمة: تخصص لأهمية موضوع البحث، ودواعي اختياره، وأهدافه، وأسئلته، وحدوده، ومنهجه، والدراسات السابقة فيه، ثم عناصره، فصعوباته، فكلمة شكر لمن ساعده وقدم له يد المعونة في بحثه...
- المدخل: يخصص لظروف الموضوع أو الجوانب الفكرية له.
- العرض: وهو المهم. وفيه فصول ومباحث، أو مباحث ومطالب، ويشترط في ذلك التوازن بين الفصول أو المباحث.. وأن لا يذكر الطالب إلا المسائل المهمة بتركيز.
- الخاتمة: تخصص لأبرز أفكار البحث ونتائجه وجديده وتوصياته....

الموازنة بين دالية شوقي ودالية الحصري القيرواني ونقد بعض آراء الدكتور زكي مبارك
 محمود ميرزاوي الحسيني حسين الياسي جليل حاجي بور طالبي
 قسم اللغة العربية وآدابها/ جامعة لرستان/ ايران

Comparisons between Ballade of Showqi and Ballade of Alhosri Alghiravani
Mahmood Merzaee Al-Hussayni Hussain Al-Yassi
Jalil Haji Bor Talibi

mahmudalhosaini@gmail.com

hsn_elyasi@ut.ac.ir

Abstract

Compare a kind of literary criticism. The man who compares between the two poet's poems is able to have good describe in indexes of this poets. Comparison is very important because of illustrate that who of these two poets have more ability than another poet and have more skilled for demonstrating of emotions. In This Article we compare between Ballade of Showqi and Ballade of Lahore Alghiravani accordingly that this two Ballades have remarkably reflection in literary circles. the conclusions showing that Showqi more ability in the depict of mania of lover and so Lahore more ability in the comment of Dream Lover and in the select of words Showqi is better than Alhosri and also Al Hosri conquest showqi in the Rhetoric square. Other result showing that two poets are enable in the creation of interesting technical images. So that we cannot see the technical imaging in the poems of this poets but rarely. We clarify all of the above and mentioned the power and swoon of this two poets. Also critic in the some of the statements of Doctor Zaki Mobark and also saying the true though.

Key words: Comparision, Showqi, Alhosri, Ballade. poem

المخلص:

ان الموازنة نوع من النقد فالذي يوازن بين شاعرين انما يصف ما لكل منهما وما عليه بادل ما يمكن من التحديد. للموازنة بين الشاعرين اهمية كبيرة اذ تبين اي منهما اقدر واسمى خيالا واكثر براعة في ميدان تعبير عن مشاعرهما. في هذه المقالة قمنا بالموازنة بين دالية الحصري القيرواني «يا ليل الصب متى غده» ودالية شوقي «مضناك جفاه مرقد» ما حصل من هذه الدراسة يظهر لنا ان شوقي اوفق من الحصري في تصوير حيرة المحب وعذابه وامتع وقول الحصري في تعبير عن طيف الحبيب ابرع وامتع من قول شوقي، وفي مجال كيفية توظيف الالفاظ شوقي اكثر توفيقا من الحصري والحصري فاق وبز شوقي في ميدان البيان، وايضا ان كلا الشاعرين عجزا عن خلق تصوير فني رائع حيث لا نرى صورة فنية ذات قيمة في شعرهما الا فيما ندر. كل ذلك بيناه في هذه المقالة وذكرنا ما فيهما من مواطن الحسن ومظان الضعف وامطنا اللثام لذكر بعض اقوال الدكتور زكي مبارك في موازنة اجراها بين الشاعرين في كتابه «الموازنة بين الشعراء» ونقدناه معبرين عن الراي الصواب في هذا الحقل.

الكلمات المفتاحية: الموازنة، شوقي، الحصري القيرواني، الدالية، الشعر

المقدمة:

الدراسة والنقد من اهم الادوات لتقييم مقدرة الشاعر على الخلق والابداع وليس النقد الا محاولة لاستكشاف اسرار النص الشعري. والموازنة نوع من النقد تهدف الى ان تضع الايدي على مظان الضعف في النص الشعري وتبرز ايضا جماليات النص الشعري. فالموازنة بين الشاعرين تبين لنا اي منهما ابرع لفظا واسمى خيالا واكثر مقدرة للتعبير عن مشاعرهما واحاسيسهما. ينصرف هذا المقال الى العناية بالتحليل النقدي لدالية شوقي ودالية الحصري ويهدف نقد ما جاء به الاستاذ الدكتور زكي مبارك في كتابه الموازنة بين الشعراء. اعتمدنا في كتابة هذا المقال على المنهج الوصفي التحليلي والمقصود منه الاجابة عن الاسئلة التالية:

ما هي مواصفات قصيدة شوقي والحصري؟

كيف توظيف الشاعرين للالفاظ وهل يتفاعل هذه الالفاظ مع مشاعرهم؟

اي منهما وفق في التعبير عن خوالجهما النفسية واي منهما ابرع واقدر في ميدان الخيال والبيان؟

خلفية البحث:

لقد تصدى كثير من الباحثين لدراسة اشعار شوقي لشخصيته الفذة ومكانته المرموقة في اندية الادب منها: كتب زهراء سليمان بور مقالة بعنوان صورة المرأة في شعر شوقي وكتب عنه الاستاذ الدكتور امين مقدسي مقالات كثيرة منها الدين عند شوقي وبهار لكننا لم نثر على دراسة موازنة بينه وبين الحصري الا ما كتبه الدكتور زكي مبارك في كتابه. ومن الضروري ان نقول ان الدكتور لم يقيم قصيدة شوقي والحصري تقيما شاملا بل طرح بعض الموضوعات وعرض بعض الابيات ولم يراع جانب الانصاف في ما كتب، لهذا كله وازنا بين هاتين القصيدتين ومن المتوقع ان يكون لها ميزة فريدة في الادب والنقد.

الحصري القيرواني:

ولد في قيروان في مدينة تونس حاليا، عمي في شبابه، تلقى علوم اللغة في مسقط راسه واشتغل في التدريس وانشاد الشعر وطاف ببلاط الملوك. يبدو انه كان يتكسب بالشعر او يرتزق بتأليفه حتى انثالت عليه الصلات من الجهات¹ كان شاعرا نقادا عالما بتنزيل الكلام وتفصيل النظام، يحب المجانسة والمطابقة ويرغب في الاستعارة تشبها بابي تمام في اشعاره وتتبع آثاره. اخرج له ابن بسام جملة من شعره ونثره وطبعت قصيدته ليل الصب ومعارضتها مرارا. يتميز شعره بسهولة الالفاظ وجمال الموسيقى وفيه شيء من التكلف ولا سيما حين يلزم نفسه بما لا يلزم.

امير الشعراء شوقي:

يعد احمد شوقي تلميذا للبارودي في مدرسة الاحياء، الا انه يمكن ان يطلق عليه التلميذ الذي برز استاذاه بل سرق منه الاضواء. فلم يكتف شوقي بالنسج على منوال الشعر القديم في عصور القوة بل جدد في الشكل والمضمون والغراض. فلم يكتف بالغراض التقليدية فنظم الشعر في القصص واستخدم اسلوب السرد القصصي ونظم كبيرا من القصائد على لسان الحيوان. كما انه كتب اللون الغنائي ذي الوحدة الموضوعية ونظم الموشحات على غرار الموشحات الاندلسية². يكاد النقاد يجمعون على ان شوقي كان تعويضا عادلا عن عشرة قرون خلت من تاريخ العرب بعد المتنبى، لم يظهر فيها شاعر موهوب يصل ما انقطع من وحي الشعر ويجدد ما اندرس من نهج الادب. قال عنه حسن الزيات: هو كالممتبى في ارسال البيت النادر والمثل السائر والحكمة العالية. معانيه كثيرها مخلوق وقليلها مطروق والفاظه انماط من القول تختلف مادة وضعفا باختلاف المواقف واكثرها عليه رونق طبعه وعذوبة روحه³.

معارضات شوقي: حُمل بعض النقاد على اعتبار شوقي مقلدا لا مجددا بسبب معارضاته لقصائد الشعراء القدامى والحقيقة اننا نستغرب تاما كيف يكون اتخاذ شوقي لوزن وقافية سبق ان نظم شاعر قديم على اساسها، هو بمثابة تقليد اعمى لذلك الشاعر. «فالاوزان والقوافي لا يمكن ان تصبح ملكا هلالا لشاعر معين اذا نظم قصيدة بهذا الاوزان والقوافي، فبمعنى ان آلاف القصائد لآلاف الشعراء يمكن ان تنظم على ذات الوزن وذات الروي مع تشابه او تباين الموضوعات التي يعالجها هؤلاء الشعراء، فلا يكون الشاعر مقلدا او مجردا بسبب استعاضته على وزن بوزن او روي بروي»⁴. لاننا لو قلنا بذلك «لحصرنا الشعر في اطار النظم وحده ومعلوم لدينا ان الشعر هو نظم من ناحية وتعبير عن شعور او فكرة من ناحية

1. فروخ عمر فروخ، الجزء الرابع، بيروت، دار العلم، ادب المغرب والانديس الى آخر عصر ملوك الطوائف، الجزء الرابع، دون تاريخ.

2. صادق خورش، مجاني الشعر الحديث ومدارسه، طهران، السم، 1384ش.

3. الزيات احمد حسن، تاريخ الادب العربي، بيروت، دار الثقافة، الطبعة الثامنة والعشرين.

4. البيان والتبيين للجاحظ، تحقيق فوزى عطوى، بيروت، دار صعب، 1987م، ص129.

ثانية ثم لو اننا طلبنا للشعراء ان يقلعوا عن عن اوزان وقوافي سبقوا اليها لكان ذلك يعني ان الفكر العربي ينبغي ان يخلوا من الشعراء»¹. نعم عارض شوقي كثيرين من الشعراء كالبوصيري وابن زيدون والبحري ... ونقل بعض المعاني الواردة في شعر ابن رومي وابي تمام وابي خالد بن محمد المهلبى ولكنه لبث فيها متفوقا على الذين عارضهم في كثير من الاحيان ولم يبق صدى لخيال الذين يعارضهم. ان داليته معارضة لقصيدة الحصري، انه لم يكن في معارضته مجرد ناقل او مقلد ولم يحم حول ما قالها الحصري بل ابتكر وجاء بالمعاني المبتكرة وبز الحصري وان خفق في بعض الاحيان.

الموازنة: عادة تكون بين الشاعرين او اكثر كالفرزدق وجريز والاخلط وتكون فيها اتفاق بينهم في الاعراض والاساليب والخيال... وتكون بين قصيدتين في معنى واحد. «وقال البدوي: اولا اعلم ان التفصيل بين المعنيين المتفقين ايسر خطبا من التفصيل بين المعنيين المختلفين وثانيا: ان النقاد يجمعون على ان الموازنة تتم اذا اتحد المعنى بين النصين ويختلفون في جواز الموازنة اذا اختلف المعنى»² فعلى هذا المنوال يعني اتحاد المعنى نسير في هذه المقالة.

قصيدة الحصري القيرواني:

يا ليلُ الصب متى غده اقيام الساعة موعدهُ
رقدَ السمارُ فارقهُ اسفٌ للبين يرددهُ
فبكاه النجم ورق له مما يرعاه ويرصدهُ
كلفَ بغزال ذى هيفٍ خوف الواشين يشردهُ
نصبت عيناى له شركا في النوم عزَّ تصيدهُ
وكفى عجا اني قَبِصٌ للسرب سباني اغيدهُ
صنمٌ للفتنة منتصبٌ اهواه ولا اتعبدهُ
صاحٍ والخمر جنى فمه سكران الحظٍ معربهُ
ينضو من مقلته سيفا وكانَ نعاسا يغمدهُ
فيريق دم العشاق به والويل لمن يتقلدهُ
يامن جحدت عيناه دمي وعلى خديه توردهُ
خذاك قد اعترفا بدمي فعلام جفونك تجهدهُ
اني لاعيذك من قتلي واطنك لا تتعمدهُ
بالله هب المشتاق كرى فلعلك خيالك يسعدهُ
ماضرک لو داويت ضني صبٍ يدنيک وتبعدهُ
لم يبق هواک له رمقا فليبيک عليه عودهُ
يا اهل الشوق لنا شَرَقٌ بالدمع يفيض موردهُ
يهوي المشتاق لقائکم وصروف الدهر تبعدهُ
ما احلى الوصل واعذبه لولا الايام تتكددهُ
بالبين والهجران فيا لفوادي كيف تجلدهُ

1. المصدر السابق، ص129.

2. باستان، خليل، الموازنة، مجلة كلية الآداب بجامعة طهران، رقم 3، سنة 1387ش، ص20.

قصيدة شوقي:

مضناك جفاه مرقده وبكاه ورحم عوده
 حيران القلب معذبه مقروح الجفن معذبه
 اودي حرقا الا رمقا يبقيه عليك وتتفده
 يستهوي الورق تاوهه ويذيب الصخر تنهده
 ويناجي النجم ويتبعه ويقيم الليل ويقعه
 كم مد لطيفك من شرك وتادب لا يتصيد
 فعساك بغمض مسعفه ولعل خيالك مسعه
 قد ود جمالك او قبسا حوراء الخلد وامره
 وتمنت كل مقطعة يدها لو تبعث تشهده
 جددت عيناك زكى اكدلك خدك يجده
 قد عز شهودي اذ رمنا فاشرت لخدك اشهده
 وهممت بجيدك اشركه فابي واستكبر اصيده
 وهزرت قوامك اعطفه فنبا وتمنع املده
 سبب لرضاك امهده ما بال الخصر يعقده
 بيني في الحب وبينك ما لايقدر واش يفسده
 ما بال العاذل يفتح لي باب السلوان واوصده
 ويقول تكاد تجن به فاقول واوشك اعبد
 ناقوس القلب يدق له وحنايا الاضلع معبد
 قسما بثنايا لولوها قسم الياقوت منضده
 ورؤساب يوعده كوثره مقتول العشق ومشهده
 وبخال كاد يحج له لو كان يقبل اسوده
 و بخصراوهن من جلدي وعوادي الهجر تبده
 ما خنت هواك ولا خطرت سلوى بالقلب تبده

مطلع القصيدتين:

القصيدتين من الشعر الغنائي الذي يتحدث الشاعرين فيها عن محبوباتهما وعن لوعة حبهما، ان هاتين القصيدتين وليدتا تجربة ذاتية معينة. يبدا شوقي قصيدته بخطاب المحبوب ويبدأها الحصري بخطاب الليل. ان شوقي في توظيف الالفاظ اوفق من الحصري لانه جاء بالالفاظ الموحية وهذه الالفاظ التي جاء بها شوقي في مطلع القصيدة تدل على ان الشاعر بحاسته الشعرية المرفهة استطاع ان يقع على الالفاظ تلائم وطبيعة رؤيته الشعرية وعواطفه الفياضة واستطاع ايضا ان يحقق نوعا من التفاعل بين الالفاظ التي استعملها. يقول في مطلع قصيدته:

مضناك جفاه مرقده وبكاه ورحم عوده
 حيران القلب معذبه مقروح الجفن معذبه
 اودي حرقا الا رمقا يبقيه عليك وتتفده

ان شوقي في شوقياته كثيرا ما يغتر ف من مخزون الشعرا في العصور الماضية لكن لاحظوا كيف اتى في مطلع قصيدته بالالفاظ الموحية وذات ظلال شعرية من مثل حيران القلب ومقروح الجفن التي تدل على انه لم يغتر بها عن شاعر بل جاء به على اساس سلفيته اللغوية الخالصة وفطرته الادبية النامية. لاحظوا ان الشعر هو الحرية بذاتها اذا قورن بالنثر لان في النثر صفتين تقيدان الناس باكثر من قيود الشعر وهو النطق الدقيق والوضوح التام ومهما غرض النثر ساميا يجب ان يتضمن التسلسل الصحيح اما الشعر فانه يستطيع ان لا يخرج الى حد كبير عن ذلك التسلسل للافكار وان لا يخضع للمنطق كما نرى في قصيدة شوقي حيث يقول في مطلع قصيدته:

مضناك جفاء مرقده وبكاه ورحم عوده

و هو لا يتجاوب مع الواقع اذ ينبغي ان تكون وفاته والترحم عليه آخر ما يقال ولكنه قال بعد ذلك:

يستهو الورق تاوهه ويذيب الصخر تنهده

ويناجي النجم ويتبعه ويقيم الليل ويقعه

و نرى هذا من صفات الحي فكيف لمن مات وترحم عليه عوده ان يفعل ذلك وليس هذا الا ما يدل على ان شاعر لا يخضع للمنطق في شعره¹.

كما ذكرنا ان الحصري بدأ قصيدته بخطاب الليل وتحدث فيها عن طول الليل وثقله وبطء مروره لكنه لم يبرز توفيقا فيه هذا الامر ولم يبلغ مبلغ من تحدث عن طول الليل من سابقه انظروا مطلع قصيدة الحصري:

يا ليل الصب متى غده اقيام الساعة موعده

رقد السمار فارقه اسف للبين يردده

فبكاه النجم ورق له مما يرعاه ويرصده

اين هذا القول من قول اشعر الشعرا في الجاهلية في حديث عن ثقل الليل وبطء مروره:

فقلت له لما تمطى بصلبه واردف اعجازا وناء بكل كل

فكلمات تمطى وصلبه واردف واعجاز وناء وكل كل توحى كلها بمعاني البط والامتداد المتمتجة بايحاءات الجمود والصلابة فكلمة تمطى توحى بمعاني البط الشديد والامتداد واتى بعدها كلمة الصلب لتوحى بالجمود والصلابة ثم اتى من بعدها اردف بما توحى من دلالات التتابع والاستمرار لتقوى من ايحاء الكلمتين السابقين ثم اتى بعد ها اعجازا بصيغة الجمع تأكيدا لنفس الايحاءات السابقة واتى بعدها بفعل ناء بما يوحيه من معنى السقوط الثقيل الباطل². هكذا استطاع الشاعر بفطرته اللغوية والشعرية وبهذه الايحاءات التي تمتلكها الالفاظ ان يصور ثقل الليل وبطء مروره خير تصوير ولكن الحصري لم يبرز نجاحا في هذا الامر. ذكر زكي مبارك في كتابه ان مطلع شوقي اروع من مطلع الحصري ولم يذكر اي دليل وقال ايضا «وخطاب الحبيب في قصيدة شوقي ارق من خطاب الليل في قول الحصري» طبعا ليس هذا مقياسا من المقاييس التي نقيم بها القصيدة، طبعا يمكن هذا الامر اذا كان المخاطب مشتركا ونستطيع اذا ان نوازن بين كيفية الخطاب بين الشاعرين ولكن المخاطب ليس مشتركا في القصيدتين. اذا لابد من الذكر اننا نرى الشعراء الفطاحل الكثيرة في اللغتي الفارسية والعربية يخطابون الليل في اشعارهم وهذا امر شائع بين الشعراء. وثمة ظاهرة تلفت النظر في قصيدة شوقي كثرة العطف في قصيدته. فقد وصل استخدام حرف العطف في قصيدة شوقي الى ما يقرب 25 مرة حيث ارتبط بين الابيات ارتباطا وثيقا وادى الى تلاحم وتلاصق لبنات القصيدة وبتبع ذلك الوحدة العضوية في القصيدة.

1. الحاج حسن، حسين، ادب العرب في عصر الجاهلية الطبعة الاولى، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1404هـ، 1987م، ص39.

2. عشري زايدلي، عن بناء القصيدة الحديثة الطبعة الرابعة القاهرة مكتبة ابن سينا، 2002م، ص 52.

تناول المعاني:

هاتين القصيدتين لون من ألوان الأدب الغنائي كما ذكر في السابق، اجاد فيه شوقي استخدام ما أطلقت عليه مدرسة ابولو¹ «اللفظ الموحى» أي الكلمة التي تعبر مخارج الفاضل وموسيقى أحرفها عن معناها، مثل كلمة ناقوس القلب، استهواء الورق، اذابة الصخر بنتهده وغيره، كما تبدو في قصيدة الحصري شفافية التعبير الشعري في عدة مواضع منها يهوى الشناق لقائكم وينضو من مقلته سيفاً وكان ناعسا يغمده. «لكن شوقي ابرع من الحصري في تناول المعاني ومن السهل ان نعلل هذا: فان الحصري لم يجر في قصيدته الا على الفطرة وكان من ذلك ان رضى بعفو خاطر اما شوقي فمعارض من همه ان يظفر بالسبق وكان من ذلك ان غني بترتيب المعاني واختيار الالفاظ»².

خيال الشعراء:

ليس الشعر سوى وسيلة لنقل فكرة الشاعر وعواطفه. ان الشعر ميدان رحب يستطيع الشاعر ان يصور به ما في ضميره خير تصوير. والخيال هو العدة الرئيسية في الشعر واهم المقاييس منذ قديم الازمان لتفريق بين الاشعار وتقييمها. هاتين القصيدتين تدلان على وسعة خيال صاحبيهما، قال الحصري:

فبكاه النجم ورق له مما يرعاه ويرصده

ينضو من مقلته سيفاً وكان ناعساً يغمده

فيريّق دم العشاق به والويل لمن يتقلده

وهذا تعبير جميل وخيال واسع ورائع حيث نجد مجموعة من الصور استطاع الشاعر بخياله النافذ ان يقرب بينها وان يكشف علاقاتها من مثل بيت الثاني وقال شوقي:

ناقوس القلب يدق له وحنايا الاضلع معبده

يستهوى الورق تاوهه ويذيب الصخر تنهده

ويناجي النجم ويتبعه ويقيم الليل ويقعده

وظفا الشعراء في ابائهما صنعة التشخيص توظيفا دالا على قدرتهما التعبيرية و«التشخيص وسيلة فنية قديمة عرفها شعرا العربي منذ اقدم عصوره وهذه الوسيلة تقوم على اساس تشخيص المعاني المجردة ومظاهر الطبيعة الجامدة في صورة كائنات حية تحس وتتحرك وتتنبض بالحياة وهذه الظاهرة عامة في الادب العاطفي واكثر منها في عصرنا الراهن الر ومانتيكيون»³ على ما قلنا ان زكي مبارك لم يراع الانصاف حين قال ان بيت شوقي:

ويناجي النجم ويتبعه ويقيم الليل ويقعده

اقرب في صدره الى الواقع من قول الحصري:

فبكاه النجم ورق له مما يرعاه ويرصده

لان الحصري ابرع لفظا واسمى خيالا من شوقي في هذا البيت. و قوله يدل على حاسته الشعرية المرفهة ولاغير. «و ايضا فاق شوقي الحصري في تحريك الخيال بتجسيد الحركة، ان شوقي ماهر في رصد الحركة وتتبع تفاصيلها او تصويرها تصويرا تاما يسمح للقارئ ان يضيف اليها ما يستطيع من التفاصيل»⁴ صنعة شوقي الفنية وقدرته على تحريك الخيال ظاهر في الابيات التالية:

قد عز شهودي اذ رمتا فاشرت لخدك اشهد

1. صادق خورش، مجاني الشعر الحديث ومدارسه، طهران، السميت، الطبعة 1381، ش، ص 139.

2. زكي مبارك، الموازنة بين الشعراء، بيروت، دار الفكر، دون التاريخ، ص 126.

3. عسري زايدعلي، عن بناء القصيدة الحديثة الطبعة الرابعة القاهرة مكتبة ابن سينا، 2002م، ص 76.

4. سلطان، منير، البديع في شعر شوقي، مصر، جامعة عين الشمس، 1997 م، ص 306.

وهممت بجيدك اشركه فابى واستكبر اصيده

وهزرت قوامك اعطفه فنيا وتمنع املده

التصوير الفني:

من اهم ما يميز الشعر في كل اللغات مادته التصويرية ويمكن القول «بان الشعراء على الصور فمنذ ان وُجدَ حتى اليوم»¹، «الشعراء لا يعبرون عن الحقائق كما هي بل يعرضونها في شكل اشباح واطياف وتؤثر فينا هذه الاشباح واطياف باكثر مما تؤثر فينا الحقائق نفسها، اذ نراها مجسمة تحت اعيننا»². حيث يزداد بها احساسنا ويزداد ايضا ادراكنا ونشعر كأنها تتبع من داخلنا لا من داخل الشعراء. «هذا النزوع التصويري عند الشعراء يختلف باختلاف ملكاتهم كما يختلف عند الامم. نذكر مثلا ان المادة التصويرية يغلب على شعر شعراء اليونان لكننا لا نرى ثروة تصويرية ضخمة عند شعراء العرب تتحرك الطبيعة انشاءها حركة كبيرة بقوة كامنة منذ العصر الجاهلي الا في ما ندر حتى اتصال الشرق بالغرب، حينئذ اخذ ادب العرب يتجدد في المضمون والصورة ويخرج من دائرته الضيقة»³. لا بد من الذكر ان مفهوم الصورة الفنية يختلف عما يطلق عليه البلاغيون اسم الاستعارة، ظل هؤلاء البلاغيين منجذبين الى علاقة المشابهة في الصور الشعرية وبخاصة المشابهة الحسية الواضحة التي يسهل على الحواس التقاطها، لكن عبدالقاهر الجرجاني يرفض نظرتهم ولا يميل في تحليل الصور الفنية الى اعتبارها تشبيها حذف منه المشبه والمشبه به. عرض ذلك الجرجاني في كتابه اسرار البلاغة معبرا عن عدم اطمئنانه الى ما يذهب اليه في تحليلهم للصور الشعرية ويرفض رايهم باستشهادهم وتحليله لبيت من تابط شرا:

اذا هُزَّ في عِظمِ قِرْنٍ تهللت نواجذُ افواه المنايا الضواحك

«و يقول انك لا تستطيع ان تزعم انه استعار لفظ النواجذ ولفظ الافواه لان ذلك يوجب المحال، وهو ان يكون في المنايا شي قد شبه بالنواجذ وهي قد شبه بالافواه فليس الا ان تقول انه لما ادعى ان المنايا تسر وتستبشر اذا هو هز السيف وجعل سرورها بذلك يضحك، اراد ان يبالغ في الامر فجعلها في صورة من يضحك حتى تبدو نواجذه من شدة السرور»⁴ لاحظوا كيف ببساطة قال انه لا سبيل الى تحليل هذه الصورة الا ان يقال ان الشاعر قد جسد المنايا وشخصها في صورة كائن حي. على ما مضى لم تعد المشابهة بين اطراف الصورة وبخاصة المشابهة الحسية، لان الصورة ابداع ولا تتولد من التشابه كما ذكر عبد القاهر في كتابه.

«اما المادة التصويرية (التصوير الياحي) في قصيدة شوقي والحصري فظاهر انها ضئيلة اذ انهما لم يخرجوا عن عالم الواقع واكتفيا بالتشابهات المحسوسة وجهودهما في مثل هذه الصور عند حدود رصد التشابه المادي الملموس بين عناصر الصورة واطرافها، وهذا ما يعاب عليهما لان الوقوف عند تسجيل التشابه الحسي الملموس بين عناصر الصورة يعد عيبا من العيوب الخطيرة في تشكيل الصورة وتوظيفها»⁵. وهذا يندرج ضمن صورة تقريرية وهي عقد العلاقة بين المشبه والمشبه به، يقف مدلول كلماتهما عند المعنى الحرفي لهما، وتقف اثارها للقارئ او السامع عند اوجه الشبه ولا تتجاوز حدود التصريح لتدخل في رحاب الحاء. على اية حال لم نعثر على صورة ايحائية في هاتين القصيدتين الا البيتين من الحصري والبيت الواحد من شوقي:

ينضو من مقلته سيفاً وكان ناعسا يغمده

صاح والخمر جنى فمه سكران اللحظ معرده

وبخصر او هن من جلدي وعوادي الهجر تبده

1. عباس، احسان، فن الشعر، الطبعة 2، الناشر؛ دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع، 1993م، ص230.

2. ضيف شوقي، دراسات في الشعر العربي المعاصر، الطبعة السابعة، دار المعارف، دون التاريخ، ص229.

3. المصدر السابق، ص229.

4. الجرجاني، عبدالقاهر، التصحيح محمد عبده، دار المنار، الطبعة الثانية، بدون التاريخ، ص33.

5. عشري زايدعلي، عن بناء القصيدة الحديثة الطبعة الرابعة القاهرة مكتبة ابن سينا، 2002م، ص 91.

والبيت الاول من الحصري اروع من بيت شوقي اذ فيه صورة فنية جميلة والشرط الثاني يقوى من جمال وايحاء هذه الصور. البيت الثاني بيت فذ نادر المثال. لكن شوقي لم يبرز نجاحا في هذا الامر بل ظلّ صدّى لخيال شعراء العرب السابقين وهذا من المزالق الظاهرة في قصيدة شوقي هذه. لا بد من الذكر ان عدم توفيق شوقي في اتيان بالصور الرائعة في هذه القصيدة عيب منه كبير ومتوقع منه ان ياتي بالتصاوير الرائعة لها الحيوية نسبة الى حضارته الراقية واتصاله بالغرب الذي ادى الى تجديد الصورة في شعر العرب كما قال الدكتور شوقي ضيف في كتابه.

قال الدكتور زكي مبارك «لا قيمة لشعر شوقي «و بخصر اوهن من جلدي» وهي مبالغة مردودة لان الذي يستلمح الخصر الدقيق لا يرضيه ان يكون اوهن من صبر المحبوب»¹ طبعاً هذا رايه لكن يبدو كانه لم يطلع على شعر الشعراء الماضيين ان الهوى اوهن صبرهم وجلدهم وهذا حديث كل الشعراء العشاق على مر العصور كما قال الصنوبري: تزايد ما القى فقد جاوز الحداً فكان الهوى مزحاً فصار الهوى جذاً وقد كنتُ جلداً ثم اهونني الهوى وهذا الهوى ما زال يوهن الجلد اما بشأن نسبة اوهن الى الخصر فاقول ان ذلك ابداع من شوقي وتصوير جميل وبهذا المبالغة بز سابقه في هذا المضمارو ليس ذلك سوى عملية كشف وابداع من امير الشعراء يظهر لنا رواسم الشعر القديم بالصورة الجديدة توحى بالمعنى المقصود احسن ايعاء.

الشاعرين في ميدان التشبيه والاستعارة:

يبدو لنا شوقي في قصيدته مقلداً ولا يمكننا ان نؤكد انه جاء في ميدان التشبيه والاستعارة بشيء جديد، انه كثيراً ما اغترف من مخزون الشعراء السابقه ولا نرى حيوية في تشابهاته ولا نراه الا مجتراً لما قالته الشعراء، اما الحصري فشعره مليئة باساليب البيان من التشبيه والاستعارة من ذلك:

كَلَفَ بَغْزَالِ ذِي هَيْفٍ خَوْفَ الْوَاشِيْنَ يَشْرَدُهُ
نَصَبْتُ عَيْنَايَ لَهُ شُرَكَاءَ فِي النَّوْمِ عَزَّ تَصِيدُهُ
وَكَفَى عَجْباً أَنِّي قَنَصْتُ لِلسَّرْبِ سَبَانِي أَغِيدُهُ
صَنَمٌ لِلْفَتْنَةِ مُنْتَصَبٌ أَهْوَاهُ وَلَا اتَّعْبِدُهُ
صَاحٍ وَالْخَمْرُ جَنَى فَمِهِ سَكَرَانُ الْحِظِّ مُعْرِبِدُهُ
يَنْضُو مِنْ مَقْلَتِهِ سَيْفًا وَكَأَنَّ نَعَاسًا يَغْمِدُهُ

و ان كان تشبيهاته مالوفا ويندرج ضمن الصورة التقريرية لكنه اضفي الى تشبيهاته نشاطا وحيوية كما نرى ذلك في بيت الاول وبراعة الحصري مشهود في بيت «ينضو من مقلته سيفاً» حيث خرج الشاعر من التشبيهات والاستعارات التقريرية الى الصور الياحائية، من ثم ان الحصري انضج من شوقي في ميدان البيان.

عاب دكتور زكي مبارك على الحصري بيته «صنمٌ للفتنة منتصبٌ» وقال «اني اعيب كلمة صنم لان الصنم كلمة غير شعرية والعرب تستلمح الدمية في وصف المرأة الجميلة»² ورايه غير صواب. نعم تشبيه المحبوب بالصنم في شعر العرب القديم غير مالوف لكن لا يؤخذ على الحصري لانه شبه محبوبه بالصنم وعلى العكس هذا ابداع منه في هذا الحقل كما شاع عند فطاحل شعراءنا من مثل قول سعدي:

دردی که نیست طاقت که ز خویشتن بیوشم به کدامین دوست گویم که محل راز باشد
چه نماز باشد آن را که تو در خیال باشی تو صنم نمی گذاری که مرا نماز باشد

1. زكي مبارك، الموازنة بين الشعراء، بيروت، دار الفكر، دون التاريخ، ص122.

2. المصدر السابق، ص123.

الموسيقي: تنقسم الموسيقى الى الخارجية والداخلية. الخارجية هي الناتجة عن الوزن العروضي للشعر وبمثابة الاطار الفني الذي يحيط بالشعر احاطة شاملة. ان بين وزن الشعر والفكرة الكامنة فيه ترابطا وثيقا فالاوزان المواجه ذات الموسيقي الفخمة تتلائم والمضامين الوجدانية والحماسية كما ان الاوزان الهادئة تتلاءم والمضامين الشجية. من ذلك يتضح ان للموسيقي الخارجية اهمية كبيرة للابانة عما يجيش في صدر الشاعر من المشاعر. «الموسيقي الداخلية تعد جزءا من البنية الموسيقية للشعر، فهي تعتمد على الخصائص الصوتية للحروف اولا وعلى التشكيل المنغم للالفاظ والتراكيب ثانيا»¹ والانتظام الذي ينشاء من الموسيقي الداخلية يتجلى في صور مختلفة كالترار والتشابه والتماثل في الصوامت والصوائت وبتعبير اخر في المحسنات اللفظية. في مجال الموسيقي الداخلية يعتبر النظام الصوتي المنسجم من اهم الخصائص الدالة على الجمال الموسيقي للاصوات، ان الصوامت والصوائت بغض النظر عما تخلفه من وحدة موسيقية متكررة فانها تلعب دورا هاما في التنسيق بين ابيات القصيدة. فالاصوات الاحتكاكية مثلا(الرخوة) تستعمل للدلاء عن معاني الحزن والالم كما تستعمل الالفاظ الانفجارية (الشديدة) للتعبير عن معاني الحماسة والوجد والشوق والشكوى. «الموسيقي الخارجية في هاتين القصيدتين هي وزن المتدارك او المحدث الذي يستخدم للانغام الموسيقائية التي تطرب الآذان وتهيج السامعين»². ان شوقي تحدث في قصيدته عن لوعة المضني وطيف الخيال وجمال المحبوب وجناية العين وغيره كما تحدث الحصري عن طول الليل وطيف الخيال وخمر الرضاب وفناء المحب واستعطاف الحبيب وما يكابده في فراق محبوبه فالشاعرين وظفا وزن المتدارك المواجه للتعبير عن كل هذه المعاني وبهذا الوزن المواجه صورا مشاعرهما خير تصوير وادى هذا الى ان يشعر المتلقي بما يموج في قلبهما من الاحاسيس والعواطف المشبوبة كما روي الدال له دور فذ في ازدياد احياء الموسيقي الخارجية في هاتين القصيدتين، لان حرف الدال له رنين جميل وقدرته لاضفاء الاحياء اكثر وايضا توظيفه والصوت الباعث منه يتلاءم مع دقات قلب الشاعرين. لا بد من الذكر ان الشاعرين وفقا في الموسيقي بنوعيتها، وظفا الصوامت والصوائت توظيفا بارعا احيائيا حين تحدثا عن خوالجهما النفسية، حين تكلم شوقي عما الم به من فراق المحبوب وظف الاصوات الاحتكاكية التي تصور ما في ضميره خير تصوير. لاحظوا مطلع قصيدة شوقي:

حيران القلب معذبه مقروح الجفن معذبه
اودى حرقا الا رمقا يبقيه عليك وتنفده

فقد اكثر الشاعر من تكرار حرف الحاء الذي يعد من الحروف الهمسية الاحتكاكية المرققة ليخلق من خلالها صورة موسيقية تتفاعل مع ما يريد التعبير عنه. كما ان الحصري اكثر من توظيف حرف العين لتعبير عما حل به وحرف العين اكثر دلالة على الحزن، حيث الحصري بز شوقي في هذا الامر لاننا لا نرى في قصيدت شوقي تكرار العين الا في بيته هذا:

ففساك بغمض مسعفه ولعل خيالك مسعده

لكن الحصري اكثر من استعمال هذا الحرف حيث استعمل العين في اكثر ابيات قصيدته والزم نفسه الاتيان به قبل الروي في اكثر ابيات قصيدته لتعبير عما الم به من الم الفراق. لاحظوا تكرار العين في هذه الابيات:

اني لاعينك من قتلي واطنك لا تتعمده

بالله هب المشتاق كرى فلعلك خيالك يسعده

ماضرك لو داويت ضني صب يدنيك وتبعده

لم يبق هواك له رمقا فليبك عليه عوده

1. الورقي، السعيد، لغة الشعر العربي الحديث، بيروت دار النهضة 1984م، ص 218.
2. معروف يحيى، العروض العربي البسيط، طهران؛ سمت، 1378ش، ص 50.

«حرف العين له صفة صوتية خاصة تنشأ عند خروجه من وسط الحلق، يحدث وقعا خاصا على الاذن وهذا الحرف خير حرف لتعبير عن مرارة ذاقتها الشاعر ولذلك عمد الشعراء الى استعمال حرف العين في مراثياتهم للتعبير عن اوجاعهم¹». كما اكثرا من توظيف الحروف الانفجارية كالتاء والباء والداال والكاف حين تحدثا عن اوصاف لمحبوب وحين تحدثا عن لوعتهم وهذه الحروف تدل دلالة واضحة على غليان الشاعر وعما يموج في صدرهما من المشاعر. لاحظوا هذه الابيات من الحصري:

اني لاعيذك من قتلي واطنك لا تتعمده

بالله هب المشتاق كرى فلعلك خيالك يسعه

ماضرك لو داويت ضني صب يدنيك وتبعده

لم يبق هواك له رمقا فليبك عليه عوده

وفي الواقع نستطيع القول بان تكرار الحروف الانفجارية الحاح على فكرة هامة يعني بها الشاعر وهذا هو القانون الاول الذي نلمه كامناً في كل تكرار، فالتكرار في هذه الابيات من الحصري تدل على فكرة هامة عند الشاعر وهي استعطاف الحبيب. عاب زكي مبارك على الحصري في بيت الاول وقال ان الحصري اساء الى شعره حين قال:

اني لاعيذك من قتلي واطنك لا تتعمده

لان هذا خيال الفقها لا خيال الشعرا². لكنه ليس قوله صحيحا اذ هذا نهج كل الشعراء وحديثهم ويدل على حاستهم الشعرية المرفهة. لاحظوا هذه الابيات من دعبل الخزاعي:

يا لبت شعري كيف نومكما يا صاحبي اذا دمي سفا

لا تاخذا بظلامتي احدا قلبي وطرفي في دمي اشترا

«ان الشاعر ابدع حين اشار الى قاعدة هي ان ظلامه القتل لا تؤخذ من احد حين اشترك في القتل جماعة»³ على هذا قول الحصري ابداع منه وليس قول زكي مبارك بصواب. وهذين البيتين من حافظ الشيرازي:

سرخدمت تو دارم بخرم به لطف ومفروش كه چو بنده كمتر افتد به مباركي غلامی

بگشای تیر مژگان وبریز خون حافظ كه چنین كشنده ای را نكند كس انتقامی

كيفية بيان الشاعرين للمعاني المشتركة:

اشترك الشاعرين في بعض المعاني في هاتين القصيدتين من مثل تصوير طيف الحبيب واستعطافه وجده لكن

تعبيرهما يختلف، قال شوقي في جدد المحبوب:

جددت عيناك زكي اكدلك خدك يجده

قد عز شهودي اذ رمتا فاشرت لخدك اشده

وقوله ارق من قول الحصري اذ يقول:

يامن جددت عيناك دمي وعلى خديه تورده

خذاك قد اعترفا بدمي فعلام جفونك تجهده

لان الاستفهام في قول شوقي اعطى المعنى شيئا من الحسن وزاده تمكينا في النفس وايضا اجاد الحصري في استعطاف الحبيب وبز شوقي بقوله:

1. الحاج حسن، حسين، ادب العرب في عصر الجاهلية الطبعة الاولى، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1987م، ص204.

2. زكي مبارك، الموازنة بين الشعراء، بيروت، دار الفكر، دون التاريخ، ص124.

3. آذرشب، محمدعلي، تاريخ الادب العربي في العصر العباسي، طهران، سمت، 1390ش، ص149.

لم يبق هواك له رمقا فليبك عليه عودهُ
وغدا يقضي او بعد غد هل من نظر يتزوّدُهُ
حيث لا نجد هذه النعمة المحزنة في قصيدة شوقي¹.
النتيجة:

ان دالية الحصري لها صدى بعيد في اندية الادب حيث عارضها كثير من الشعرا ومن اكبر من عارضها امير الشعراء احمد شوقي. وازنا في هذا المقال بين هاتين القصيدتين وما حصل يبين لنا انهما وظفا وزن المتدارك الذي يستخدم للانغام الموسيقائية التي تطرب الآذان وتهيج السامعين. لكن الحصري اكثر تضلعا من شوقي في هذا الامر. وايضا يبدو لنا شوقي في قصيدته مقلدا ولا يمكننا ان نؤكد انه جاء في ميدان التشبيه والاستعارة بشيء جديد لكن الحصري ان كان تشبيهاته مالوفا ويندرج ضمن الصورة التقريرية لكنه اضفي الى تشبيهاته نشاطا وحيوية وبراعة الحصري مشهود في بيت «ينضو من مقلته سيفا» حيث خرج الشاعر من التشبيهات والاستعارات التقريرية الى الصور الياحائية، من ثم نستطيع القول ان الحصري انضج من شوقي في ميدان البيان. و ايضا ان شوقي اوفق من الحصري في تصوير حيرة المحب وعذابه وامتع وقول الحصري في تعبير عن طيف الحبيب ابرع وامتع من قول شوقي، وفي مجال كيفية توظيف الالفاظ شوقي اكثر توفيقا من الحصري. كما كلا الشاعرين عجزا في خلق الصورة الفنية ولا نرى في القصيدتين صورة فنية رائعة الا نادرا.

المصادر:

أذرشب، محمد علي (1390ش)، تاريخ الادب العربي في العصر العباسي، طهران؛ سمت.
باستان، خليل (1378ش)، الموازنة، مجلة كلية الآداب بجامعة طهران، رقم 3.
الحاج حسن، حسين (1987م)، ادب العرب في عصر الجاهلية الطبعة الاولى، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
الجاحظ (1987م)، البيان والتبيين، تحقيق فوزي عطوي، بيروت؛ دار صعب.
الجرجاني، عبدالقاهر (دون التاريخ)، التصحيح محمد عبده، دار المنار، الطبعة الثانية.
زكي، مبارك (دون التاريخ)، الموازنة بين الشعراء، بيروت؛ دار الفكر.
الزيات احمد حسن (دون التاريخ)، تاريخ الادب العربي، بيروت، دار الثقافة، الطبعة الثامنة والعشرين.
سلطان، منير (1997م)، البديع في شعر شوقي، مصر، جامعة عين الشمس.
صادق خورشيا (1381ش)، مجاني الشعر الحديث ومدارسه، الطبعة 1، طهران؛ سمت.
ضيف شوقي (دون التاريخ)، دراسات في الشعر العربي المعاصر، الطبعة السابعة، دار المعارف.
عباس، احسان (1959م)، فن الشعر، الطبعة 2، بيروت؛ دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع.
عشري زايد علي (2002م)، عن بناء القصيدة الحديثة الطبعة الرابعة القاهرة مكتبة ابن سينا.
فروخ عمر فروخ (دون التاريخ)، الجزء الرابع، بيروت، دار العلم، ادب المغرب والاندلس الى آخر عصر ملوك الطوائف، الجزء الرابع.

معروف يحيى (1378ش)، العروض العربي البسيط، الطبعة 1، طهران؛ سمت.
الورقي، السعيد (1984م)، لغة الشعر العربي الحديث، بيروت دار النهضة.

1. زكي مبارك، الموازنة بين الشعراء، بيروت، دار الفكر، دون التاريخ، ص123.

بناء الحدث في شعر محمد علي الخفاجي - قراءة في ديوان (الهامش يتقدم)

م.م. مها مهدي وحيد

الجامعة العراقية/ كلية الآداب

Building event in the poetry of Muhammad Ali al-Khafaji - read in the office (margin progresses)

Ass.Luc. Maha Mahdi Wahid

Iraqi University / College of Arts

Abstract

Event set of regular or scattered in time and facts, and those facts are gaining particularity and distinctiveness through Toalleha in time in a certain way, which is the most important narrative elements can not be found without a story that happened to him the form of organized conflict and emotions in a tissue-compatible.

المدخل:

"الحدث مجموعة من وقائع منتظمة أو متناثرة في الزمان، وتكتسب تلك الوقائع خصوصيتها وتميزها من خلال تواليها في الزمان على نحو معين"⁽¹⁾، "وهو أهم العناصر السردية فلا يمكن أن توجد قصة بدون حدث لأنه شكل تنتظم منه الصراعات والمشاعر في نسيج متوافق"⁽²⁾، ويرتبط بكل عنصر من عناصر المروي الأخرى ولا يمكن أن يفصل عنه، فهو يرتبط بالشخصية ويقترب بها- أو بمجموعة أشخاص- تؤدي ذلك الحدث وتساهم في تطوره، ويرتبط كذلك بالزمان والمكان ارتباطاً وثيقاً⁽³⁾، كما يقول المرزوقي "إن شيئاً من أفعالنا- لا يقع إلا في زمان وإلا في مكان"⁽⁴⁾، فالأحداث تستمد مادتها من الحياة الإنسانية بصورها المتباينة وتستقي من الوجود بأسره طريقاً للانطلاق في العمل السردى بشكل عام⁽⁵⁾.

ويرتبط الحدث بترتيب معين، ومن ثم أصبح بناء الحدث يعني الترتيب الذي يكون عليه الحدث، أي صورة تواليه في الزمن⁽⁶⁾، ولا يمكن أن تنتظم الأحداث وتتسجم مع بعضها دون أن تُبنى على وفق انساق معينة؛ لأن وظيفة النسق هو "عملية ترتيب أحداث القصة... بطريقة أو نظام معين ليمنح العمل تفرداً أو جمالية خاصة به"⁽⁷⁾.

وأول من بدأ بدراسة الأنساق البنائية للحدث هم الشكلانيون الروس فقد وضعوا اللبنة الأساس لدراساتها وقد قسمها شكوفسكي وهو أحد أقطابها إلى أربعة انساق، هي: نسق التأطير، نسق البناء ذي المراقبي، نسق التضمين، نسق التنضيد⁽⁸⁾، ثم اختصرها الناقد ترفتان تودوروف إلى ثلاثة انساق هي: التتابع، التضمين والتناوب⁽⁹⁾، بعدها تابع الناقد العرب دراساتهم للأنساق معتمدين على دراسة تودوروف، فوجدوا أنساقاً أخرى ضمن مادة دراساتهم في الرواية والشعر كالنسق الدائري مثلاً⁽¹⁰⁾.

(1) البناء الفني لرواية الحرب في العراق (دراسة لنظم السرد والبناء في الرواية العراقية المعاصرة)، عبد الله إبراهيم، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد ط1، 1988: ص27، وينظر: البنية السردية في شعر الصعاليك: ضياء غني لفته، دار الحامد للنشر والتوزيع، 2010: ص189

(2) قصص الحرب للأطفال في العراق 1980-1988: هاتو حميد حسن الازيرجاوي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة البصرة، 1996: ص87.

(3) ينظر: بناء الحدث في شعر نازك الملائكة مقارنة نصية: نجوى محمد جمعة، بحث، مجلة كلية الآداب، جامعة البصرة، العدد44، سنة 2007: ص94.

(4) الأزمنة والأمكنة: أبو علي المرزوقي، ج1، دار المعارف العثمانية الهند، 1332هـ: ص139.

(5) ينظر: القصة والرواية: عزيزة مريدين، دار الفكر (دمشق)، 1980: ص25

(6) ينظر: المتخيل السردى (مقاربة نقدية في التناسق والروى والدلالة: عبدالله إبراهيم، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ط1، 1990: ص121؛ البنية السردية في شعر الصعاليك: ص189؛ البناء الفني لرواية الحرب: ص27

(7) الرحلة الخيالية في الأدب العربي، دراسة في بنيتها السردية من خلال قصص ألف ليلة وليلة: مصعب عبد اللطيف عبد القادر الأنصاري، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة البصرة، 2001: ص75، وينظر: بناء الحدث في شعر نازك الملائكة: ص94

(8) ينظر: نظرية المنهج الشكلي، نصوص الشكلانيين الروس، ت: إبراهيم الخطيب، مؤسسة الأبحاث العربية والشركة المغربية للنشر المتحدين، بيروت، لبنان، 1998: ص123، 130، 142، 146

(9) ينظر: الشعرية، ترفطان طودوروف، ت: شكري المبخوت ورجاء بن سلامة، دار توبقال _ المغرب، 1987: ص70

(10) ينظر: البناء الفني في الرواية العربية في العراق، شجاع مسلم العاني، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد 1994: ص11-52، وينظر: بناء في شعر نازك الملائكة: ص95، حيث ذكرت الباحثة أن من هؤلاء الباحثين (د. عبد الله إبراهيم، د. شجاع العاني، د. صلاح فضل، د. صلاح يقطين)

ولا يقتصر وجود السرد على الأعمال الروائية فقط، فإن القصيدة "إذا تظهرت سرداً فإن بناءها للحدث لا يختلف عن بناء الرواية، فمثلما تتربط الأحداث مع بعضها في الرواية والقصة بنظام تتابعي أو دائري... إلخ تتربط في القصيدة مع بعضها بالنظام نفسه أي أن القصيدة تبنى بنفس الآلية التي تبنى بها الرواية"⁽¹⁾.

ويبرز بناء الحدث بأنساقه المتنوعة ملمحاً بارزاً في شعر محمد علي الخفاجي (ت2012م) إذ يغلب على قصائده دواوينه الأخيرة البناء الدرامي* وهو ما يصرح به الخفاجي نفسه إذ يقول: "بالنسبة لي لم أعد اكتب القصيدة الغنائية على الرغم من أنني لست على قطيعة منها فمنذ مجموعتي الشعرية (لم يأت أمس ساقبله الليلة)، وأنا اكتب القصيدة الدرامية تلك التي تعتمد ثيمة معينة ومعالجة تتخذ من الحبكة وعاءً يحتوي على جميع عناصر الدراما بلغة أنيقة تحافظ على لياقتها وتجعل الشاعر يعرف مسبقاً ماذا يريد أن يقول"⁽²⁾، والبناء الدرامي الذي يشير إليه الخفاجي يعتمد على بناء الحدث؛ ذلك أن "الحدث ليس مجرد ناحية من نواحي البناء الدرامي... فالحدث بالنسبة لأرسطو هو البناء الدرامي نفسه"⁽³⁾، وربما انسحبت تأثيرات الكتابات المسرحية للخفاجي التي تميز في مجالها* على قصيدته في حالة من رغبة الممازجة بين تقنيات تعبير أكثر من جنس أدبي وتوظيفها داخل القصيدة، وهي سمة غالبية على قصائد جيل الشعراء الذي ينتمي إليه ممن يكتب القصيدة المعاصرة، وبأني اختارنا لديوان (الهامش يتقدم) موضوع الدراسة باعتباره الديوان الأخير الذي كتبه الشاعر حيث يمثل أعلى مستويات النضج في استعمال أدواته الشعرية ومنها نضج فكرة بناء الحدث؛ على اعتبار أن التجربة الإبداعية لأي مبدع بناء تراكمي يزداد نضجه ويتبلور بمرور الزمن وتعدد انجازاته، ومعها تنضج أدواته الشعرية كافة ومنها عمق النظرة للحدث أو رصد أبعاده أو متابعة تداعياته وإسقاطات التجربة الشعرية عليه وتعيين النسق المناسب للتعبير عنه.

أن عنوان هذه المجموعة (الهامش يتقدم) يشير بحد ذاته إلى حصول حدث وهو التقديم؛ إذ يتقدم الهامش ليصبح متناً فيعبر الحدث عن مسار باتجاه النمو من هامش ثانوي إلى متن أساسي، ونجد في مسار هذا النمو الذي تعبر عنه قصائد الديوان عدة أنساق للحدث، تنتوع، وتتلون في كل قصيدة بحسب موقف الشاعر من موضوعها، وكيف تتعامل رؤياه الفكرية مع ذلك الموضوع، كما تخضع لقدراته الفنية في التعبير عن تلك الرؤيا، فكل العناصر في مشهد الحدث تتحرك في قصائده على وفق تلك الرؤيا؛ فنسق الحدث يعيد الخفاجي تشكيله دون تقيد بتشكيلها وحركتها في الواقع، من هنا كان تشكل نسق الحدث وتعيينه جزءاً حقيقياً من تجربة الخفاجي الشعرية على امتداد عمرها الزمني، وأداة من أدوات تعبيره الجمالية أيضاً؛ فلكل موضوع نسق خاص بأحداثه قد تأخذ نمطاً واحداً أو قد تنتوع داخل القصيدة الواحدة، أما أهم أنساق الحدث في قصائد الديوان فهي: نسق التتابع، ونسق التداخل، والنسق الدائري.

1- نسق التتابع

"يقوم هذا النسق في البناء على أساس رواية أحداث القصة جزءاً بعد آخر، دون أن يكون بين هذه الأجزاء شيء من قصة أخرى"⁽⁴⁾: أي أنه "تتابع مكونات المتن في الرواية على نحو متعاقب دون قطع أو استرجاع أو استباق"⁽⁵⁾، "فالأحداث هنا تبدأ من نقطة محددة وتتابع وصولاً إلى نهاية معينة"⁽⁶⁾، وتسلسل الأحداث يأتي متوالياً، وقد عد هذا النسق في بناء الأحداث الأكثر

(1) بناء الحدث في شعر نازك الملائكة: ص 95

* الدواوين الأخيرة هي: 1- لم يأت أمس ساقبله الليلة سنة 1975، 2- ديوان البقاء في البياض أبداً سنة 2005، 3- ديوان الهامش يتقدم سنة 2008
(2) مجلة الغد/ السنة الأولى/ 19 تشرين الثاني 2003، العدد (7): ص9، مسرح محمد علي الخفاجي الشعري (دراسة تحليلية): عالية خليل إبراهيم، مطبعة الزوراء، 2008: ص19

(3) نظرية الدراما من أرسطو إلى الآن: د. رشاد رشدي، دار العودة، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، 1975: ص23
(* أطلقت دار الشؤون الثقافية التابعة إلى وزارة الثقافة العراقية على الشاعر محمد علي الخفاجي لقب (عميد المسرح الشعري في العراق) سنة 2012، تقديراً لجهوده المتميزة في مجال المسرح الشعري ولحصول مسرحياته على العديد من الجوائز العراقية والعربية والدولية، ينظر: مجلة الأقلام، العدد1، ك2-نيسان، 2013: ص167-176.

(4) البناء الفني في الرواية العربية في العراق: ص13

(5) بنية الرواية والفيلم: د. عبد الله إبراهيم، مجلة آفاق عربية، العراق، بغداد، عدد (4)، 1993: ص117

(6) البناء الفني لرواية الحرب في العراق: ص28

شيوياً، والأكثر بساطة والأكثر قرباً من الحكاية، ولا تكاد تخلو منه رواية⁽¹⁾، "ويعرف عادة بالبناء التقليدي ولكن هذا المصطلح لا يحدد طبيعة هذا البناء وخصائصه"⁽²⁾، ولا تكاد تخلو منه أجناس القص الأخرى سواء قص شفاهي أو ملاحم، أو سير شعبية؛ فهي جميعاً تعتمد على السرد المتوالي للأحداث مع وجود رابط بينهما⁽³⁾، فإذا انعدم التتابع والتوالي في هذه الأجناس _ على وفق هذا النسق _ تلاشت الأحداث وتحولت إلى لوحة وصفية لا ترتبط عناصرها سوى بالتجاور المكاني⁽⁴⁾. ولا يختلف تتابع الحدث في الشعر عنه في الرواية والقصّة، فكما تسير الأحداث فيهما بالتتابع حدثاً بعد حدث، يسير الحدث في القصيدة أيضاً تتابعاً جزءاً بعد آخر وصولاً إلى لحظة النهاية⁽⁵⁾.

ويمثل الاستهلال أهم السمات في هذا البناء، إذ يكون للفقرة الأولى - في كل حدث - أهمية كبيرة، فهي النقطة الأولى التي يمكن أن تأسر انتباه القارئ وتشده إلى النص أو العكس فتبعده تماماً عنه، وهو الإطار العام الذي يحدد بواسطته زمان الحدث ومكانه، ويرصد في الوقت نفسه تطور الحدث في النص⁽⁶⁾، ومن القصائد التي جاءت على وفق هذا النسق في ديوان الهامش يتقدم، قصيدة (نزهة الخوف.. نزهة الحرب..) التي افتتحها الشاعر بالمقطع الآتي:

ها هي

الساعة الثالثة

الدوائر تقفل أبوابها

ويغادرها العاملون على عجلٍ

والفتيات..

على عجلٍ ينفِطن

ومن دون أن يشغلن بزینتهن

أو يتسكعن في شارع النهر

يهرعن في الطرقات

ثم يكملن ما فاتهن من الكحل في الحافلات⁽⁷⁾

فبعد ما يحمله العنوان من تناقض ملفت للانتباه (نزهة وخوف وحرب) يبدأ الشاعر المقطع بأداة التنبيه (ها) في إشارة إلى أهمية القادم في النص، ثم يبدأ بإعلان الزمن وهو الساعة الثالثة ولهذه الساعة دلالة ترتبط بحدث القصيدة لتعلقها بالانطباع العام الراسخ لدى المتلقين عن كثافة الحركة في شارع الرشيد عند الثالثة، فزمن ابتداء الحدث الذي يصفه في القصيدة يبدأ من هذه الساعة، ولكن الشاعر - هذه المرة - يتخذ منه زمناً لابتداء توقف الحياة في شارع الرشيد وليس لابتدائها، وهو مالم يعتد الناس رؤيته في هذا الشارع الذي يعد قلب بغداد النابض بالحركة ولاسيما عند الساعة الثالثة حيث تشهد حركة خروج جميع موظفي الدوائر الحكومية فيه، فضلاً عن تنقل العاملين في هذا الشارع ذو النشاط التجاري مشكلين حركة سير كثيفة، وهم يمثلون شخوص الحدث وعناصره أيضاً، أما المكان فهو يبدأ من أكثر الأجزاء حيوية وحركة في الشارع وهي منطقة مجمع الدوائر ومحلات الشورجة التجارية وشارع النهر الذي كان يستقطب أكثر النساء إليه، ويتجسد نسق التتابع عند الشاعر في القصيدة بسرده لنا مجموعة من أحداث جزئية للمشهد تتسلسل وتتابع بسرعة وهي إغلاق الدوائر وأبوابها ومغادرة العاملين لها ثم

(1) ينظر: البناء الفني في الرواية العربية في العراق: ص13

(2) البناء الفني لرواية الحرب في العراق: ص28

(3) ينظر: البنى السردية في شعر الستينات العراقي (دراسة نصية): خليل شيرزاد علي- رسالة ماجستير كلية التربية- الجامعة المستنصرية- 1999: ص48، بناء الحدث في شعر نازك الملائكة: ص96

(4) ينظر: النظرية البنائية (النقد الأدبي): د. صلاح فضل، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط3، 1987، ص322

(5) ينظر: البنية السردية في شعر نزار قباني: انتصار جويد، رسالة ماجستير، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد: ص59

(6) ينظر: البناء الفني لرواية الحرب في العراق: ص29، بناء الحدث في شعر نازك الملائكة: 96

(7) ديوان: الهامش يتقدم، محمد علي الخفاجي، الطبعة الثانية مطبعة الزوراء، 2008: ص59-60

انخراط الفتيات ومغادرتهم للشارع على عجل كل ذلك في الساعة الثالثة وهي ساعة انتهاء العمل الرسمي، غير أن الشاعر لا يقف عند حد التصوير التسجيلي الذي يمكن أن يفرضه نسق التتابع بل يسعى إلى حالة من الإبداع في تصوير أبعاد المشهد؛ إذ تحقق الأحداث التي يسردها الشاعر وظيفة تصوير أجواء الخوف والرعب التي بدأت تسود ذلك المكان وهي مثال لما كان يسود في العاصمة آنذاك، ويتحقق ذلك عبر أمرين: الأول نوع الأحداث الجزئية التي اختارها الشاعر من مشهد حركة الحياة في شارع الرشيد على وفق انطباع المتلقين المسبق عن هذا الشارع، وهذا احد المشتركات التي ارتكز إليها الشاعر في مخاطبة متلقيه، والأمر الآخر تمثل في وصف التفاصيل الدقيقة لتلك الاجزاء من الحدث مع المجيء بها على خلاف ذلك الانطباع ليحقق حالة الانتباه للمتلقي؛ وقد تمثلت بأن اغلاق الأبواب كان على عجل بما يُشعر المتلقي بوجود حالة ترقب وحذر وعدم اطمئنان، والفتيات لم يغادرن بشكل مطمئن وطبيعي بل انفرطن مسرعات الى الحافلات من دون ان ينشغلن بما اعتدن عليه، لأنه يؤخر هذه المغادرة، ثم يكمل الشاعر تفاصيله عنهن بما يؤكد وجود حالة الخوف بشكل اكبر فيقول:

(يكملن ما فاتهن من الكحل في الحافلات)⁽¹⁾

والسبب هو شدة الخوف مما يفرضه المسلحون المتطرفون بأفكارهم من قيود على زينة النساء في تلك المرحلة من واقع العنف في العراق فكانهن يترزبن خفيةً منهم وخوفاً من بطشهم الأمر الذي يعبر عما يفرضه المسلحون على المجتمع وتقييدهم للحريات الاجتماعية وشدة هيمنة سلطتهم على المكان والحياة في بغداد آنذاك، فيخرج الشاعر إلى قضية أخرى أكبر من قضية مجرد تغير حال شارع الرشيد أو حالة الخوف أو الرعب فيه إلى وصف حالة عامة آل إليها واقع الحياة في العراق، فنوع الأحداث المختارة، وقراءة الشاعر التأويلية لها جعل نسق التتابع في القصيدة ينتقل إلى حالة إبداعية وجمالية قد لا تحققها سردية التسجيل لذلك الحدث؛ فقد لا يبدو من ظاهر النص وجود ترابط بين زينة النساء ومغادرتهم من العمل أو إغلاق الدوائر؛ لكن الشاعر بقراءته الجديدة لها يتمكن من نظم خيط إيداعي رابط بين هذا كله، هو خيط الخوف من الجماعات المسلحة الذي يسود الحدث، وهذا ما اشرنا إليه آنفاً بان الشاعر يعيد تشكل وقائع الحدث على وفق رؤيته له، حيث تحول إلى قضية اكبر هي قضية صراع ذو أبعاد فكرية وقيمية واجتماعية.

وإذا كانت المقدمة قد ادت وظيفة الاستهلال التي يقتضيها نسق التتابع بتشكيل الانطباع العام للأحداث فالشاعر يبدأ بعد هذا المقطع بسرد تفاصيل كثيرة تعزز ما تضمنته هذه المقدمة فيقول:

لم يعد للرشيد جوارٍ

يسرن بشارعه في المساء

ويهرعن في الطرقات

لم يعد للرشيد سوى شارعٍ مهملٍ

والمحلات خاويةً

وهي محروسة بالتبسمل والصلوات

ها هنا كلُّ شيءٍ مواتٍ⁽²⁾

ثم ينتقل الشاعر في وصف الحدث لمكان آخر ليصور جزئيةً أخرى منه ومن فكرة القصيدة:

يسيرُ السموأل في شارع السموألٍ

تحت صمت السكون الذي لم يعد ذهباً

فتجلى ركاما من الرغبات

(1) الديوان: ص60

(2) الديوان: ص60

شارع باسمه والسموأل ليس له فيه دار

ولا حجر ثابتٌ أو جدار

ربما بعد صبرٍ قليل

ممكناً يُصبحُ المستحيل

والسموأل يتجول مرتدياً بعض أسماله

وماذا يضير السموأل أن يرتدي بعض أسماله

فمادام عرضٌ له لم يتدنس من اللؤم والغزو

فكل رداء عليه جميل⁽¹⁾

ونجد الشاعر هنا يتخذ أسلوباً آخر في إخراج نسق التتابع عن حالته التقريرية والتسجيلية باستلهاهم التأريخ وبعثه في الحاضر، باستحضار شخصية السموأل والبيت الشعري الذي اقترن به:⁽²⁾

إذا المرء لم يندس من اللؤم عرضهُ فكل رداء يرتديه جميلٌ

ولأسلوب التضمين ببيت السموأل في هذه القصيدة يمثل حالة من إبداع الخفاجي الشعري بتشطير معنى البيت وتوظيفه ليخدم كل مقطع القصيدة، كما ضمّنه الحكمة الشهيرة (إذا كان الكلام من فضة فالسكوت من ذهب)؛ فيأتي هذا التضمين ليؤدي وظيفة تعبيرية أخرى في المقطع، يشير فيها إلى أن الصمت الذي يسود شارع السموأل؛ هو ليس الصمت الذي يختاره المرء حين يجد أنه أكثر جدوى من الكلام، لكنه الصمت الذي يرغم عليه أو هو صمت الخائف الذي لا يستطيع البوح برغباته ولا يملك حرية الكلام أمام قهر الإرهاب وسطوته؛ فكان (يتجلى ركاماً من الرغبات)، وأحسب أن السموأل في القصيدة يمثل صوت الخفاجي الذي مثل صوت الانسان العراقي المفتقد إلى الوطن الذي ينعم بالأمان والحرية آنذاك، حين يقول:(شارع بأسمه والسموأل ليس له فيه دار ولا حجر ثابتٌ أو جدار) غير أن هذا الافتقاد للوطن الآمن لا يمثل حالة يأس عند الشاعر أو الإنسان العراقي من انعدام وجود الأمل بزوال هذه الحال عن الوطن وتغيرها، ف(ربما بعد صبر قليل ممكناً يصبح المستحيل) ومبعث هذا الأمل أن سطوة الإرهاب والعنف لن تستطيع أن تتل من العراق أو من جوهر الإنسان العراقي ولا أن تصيره جزءاً منها إذا ما أصرَّ هو على البقاء محافظاً على إنسانيته ووطنيته وعلى رفضه التنازل عن عراقيته وعمقها الحضاري؛ إذ (ماذا يضير السموأل أن يرتدي بعض أسماله، فما دام عرضٌ لم يتدنس من اللؤم والغزو، فكل رداء عليه جميل).

ثم يدخل الحدث عند الخفاجي مرحلة جديدة من النمو والتصاعد، فبعد مرور ساعة - بما يعني انتقالاً جديداً في زمن الحدث - تتداعى الأحداث في مشهد شارع الرشيد، وتتابع؛ ليعرض لنا مزيداً من التفاصيل التي تسهم في توسيع صورة الخوف وتعظيمها وتوقف حركة الحياة، كما تصنع إطاراً جديداً لأحداث المرحلة الثانية من القصيدة فيقول:

ها هي الساعة الرابعة

البنائيات فارغة.... والشوارع تصفرُّ

هو ما عاد منتظراً

إلى أن تدق له ساعة فينام

فهنا قبل وقت الغروب

يحل الظلام

أن يكون له منزل كي يخبيئ أسرارهُ

(1) الديوان: ص60-61

(2) ديوانا عروة بن الورد والسموأل: ديوان السموأل، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت 1402هـ-1982م: ص90

أو ملابس تستر عورته من أحد

فهنا.... لا أحد

الشوارع فارغة كلها⁽¹⁾

ويستمر الشاعر بالتتابع في سرده لمزيد من الأحداث التي تسهم ليس في توسيع صورة الخوف وتعظيمها وتوقف حركة الحياة فحسب بل في بتسليط الضوء على مواقف فكرية أخرى للشاعر تعبر عن حالة الصراع مع الفكر الظلامي الذي تقرضه الجماعات المسلحة، فيقول:

خان مرجان يطفئ أنواره باكراً والمناضد شاغرة

والمقام العراقي منشده خائف

يتخفى وراء ستائره

ويصح امان... امان.... امان

ثم يهمس في سره

كاذب أنت أين الأمان

والرصافي من بعد ما أحرقوا سوقه

ظل من وحشة

واقفاً خارج السوق

مصطنعاً وقفة الخيلاء

بينما قد علتة علانية

صفرة في الطلاء⁽²⁾

إن هذا العنف المسلح انما يستهدف كل ملامح حياة العراقيين بمرحها المعهود ويقيد حرياتهم الاجتماعية (فخان مرجان يطفئ أنواره باكراً والمناضد شاغرة) بعد ان هجره مرتادوه والتزموا بيوتهم خوفاً، كما يستهدف حتى الملامح الحضارية لتلك الحياة كالفن الذي يرمز له بالمقام العراقي فمنشده خائف متخفٍ مفتقدٍ للأمان بحرية الغناء، ومثله حال الشعر الذي لا يملك هو الآخر حرية قول الكلمة أو التعبير عن الرأي في قضايا الوطن، موظفاً لذلك الغرض شخصية الشاعر الرصافي الذي عرفت عنه نرجسية الشعراء، لكنها استحالَت الآن لخيلاء مصطنعة؛ بسبب الخوف والتهديد كما عرف عنه تنبيهه مشاكل العراق السياسية والاجتماعية ونقدها ومناقشتها في شعره، غير أنه اليوم بات بفعل العنف والارهاب ينتقل من جرعة المواجهة إلى حالة اصرار الوجه الذي يسببه الخوف أو المرض؛ ليقول لنا الخفاجي أن الصوت المواجه أو المعبر اليوم؛ هو إما خائف، أو مريض عاجز عن المواجهة، وما خيلاء الشعراء لكونهم صوت المجتمع إلا خيلاء مصطنعة.

ثم تنتقل الأحداث في القصيدة الى مرحلة أخرى جديدة، فبعد هذا التصاعد في نمو الحدث في القصيدة يتجه الحدث - شأنه شأن كل فعل درامي - نحو الانحدار من ذروة القمة نحو النهاية، لكن الشاعر يختار لنهايتها حدثاً آخر؛ يعبر عن موقفه وقراره النهائي في مواجهة هذا العنف، فيقول:

نزهة الخوف موحشة

والشوارع فارغة

لذلك حدثت نفسي

(1) الديوان:ص61-62

(2) الديوان: ص 62-63

بأن أعبّر الجسر مشياً إلى ساحة الشهداء

ففي ساحة الشهداء

يزدحم الشهداء⁽¹⁾

وقد يبدو أن الانتقال هنا مبني على أساس تطور نسق الأحداث بشكل تتابعي ولاسيما أن جسر الشهداء هو جزء طبيعي من المكان، ومن مسار المغادرين المعتاد لشارع الرشيد، والعابرين إلى النصف الآخر من بغداد، فهو صورة ختامية تتابعية لنسق الأحداث التي صورها لنا الشاعر، غير أن حدث الانتقال هنا يمثل قرار الشاعر وموقفه المبدئي الذي يتخذه إزاء ما يشاهده من استهداف الحياة والإنسان في وطنه، فيختار طريق الاستشهاد كمواجهة لذلك، ولكل أشكال قوى العنف والإرهاب، فيحدث نفسه بالعبور على جسر الشهداء؛ ذلك الجسر الذي يمثل - في الذاكرة العراقية - رمزاً من رموز النضال الوطني المقاوم والرفض لكل ما كان يستهدف العراق في مراحل مضت من تاريخه، وما ساحة الشهداء إلا مكان استشهاد لجميع من قرر التمسك بعراقيته سواء في الماضي أو الآن ممن دفع حياته ثمناً لذلك على يد مسلحين كانوا يتواجدون في تلك الساحة، كما أن حديث الشاعر مع نفسه وترغيبه لها بقرار عبور الجسر مشياً لم يكن لانعدام توفر وسائل النقل في شارع توقفت الحياة فيه، بل كأنه أراد القول: أنا ذاهب برجلي ورغبتي لهذه المواجهة، انه يعبر عن شجاعة التحدي والتمسك بالحياة شأنه شأن الإنسان العراقي في ذلك الوقت، وعن قناعته التامة بضرورة هذا القرار، فمضى مختاراً له، فإنقاذ الوطن لابد من أن يكون بمواجهة هذا العنف وسطوة الإرهاب لتنتهي القصيدة بقرار الرفض في تحدٍ كبير للتمسك بالوطن، ولقد حققت عبارتا جسر الشهداء وساحة الشهداء - وهما مكان الحدث - بعدهما التاريخي والنضالي، وكلمة (مشياً) التي تصف طبيعة حدث السير الحبكة التي تتطلبها درامية كل حدث فيهما تحول حدث الانتقال من مجرد تغيير مكاني الى موقف تحدي ورفض فاتخذ شكل الصراع.

البناء المتداخل:

وهو "البناء الذي تتداخل فيه الأحداث دون اهتمام بتسلسل الزمان ... حيث تتقاطع الأحداث وتتداخل دون ضوابط منطقية، وتقدم دون اهتمام بتواليها وإنما بكيفية وقوعها"⁽²⁾، "فخيوط الأحداث لا يسير على وفق خط منتظم بل يمتد إلى الأمام أو إلى الخلف؛ استجابة لدواع فنية مقصودة مبرزة الحدث وجاعلةً منه بؤرة الاهتمام"⁽³⁾، ويمثل هذا البناء تطوراً في أسلوب القص، وهو لا يهتم بتتابعية الأحداث بل يعرض تقديمها جديداً لها، كما ينطوي على نوع من التعقيد؛ لما يتطلب من انتقال من فكرة إلى أخرى، مع تداخل أكثر من صوت وامتزاجها الأمر الذي يحتاج معه إلى قارئ فطن أيضاً، يمكنه أن يعيد ترتيب الأشياء في ذهنه بعد أن يستوعبها ويدركها⁽⁴⁾، لاسيما أن السارد في هذا البناء غالباً ما يلجأ لاستخدام تيار الوعي لنقل الأفكار الباطنية للشخصيات⁽⁵⁾.

ونلمس هذا النوع من النسق عند الشاعر في قصيدة (صاعود النخل) إذ تنتظم على شكل مجموعة مشاهد متضمنة لأحداث، يجري الحدث داخل كل مشهد منها على هيئة نسق التتابع، لكن المشاهد كلها تنتظم فيما بينها على شكل النسق المتداخل فالمشهد الأول هو مشهد (القطع)، فيقول:

غالباً... ما أراه

في بساتينه

يرتقي نخلة

ويغلغل في السعف منجله

(1) الديوان: ص63

(2) البناء الفني لرواية الحرب في العراق: ص38

(3) البنى السردية في شعر الستينات العراقي: ص54، وينظر: بناء الحدث في شعر نازك الملائكة: ص103

(4) ينظر: البنى السردية في شعر الستينات العراقي: ص38

(5) ينظر: بناء الحدث في شعر نازك الملائكة: ص103

السلاح الوحيد الذي لا يلاحم
لحظة القطع أو لحظة الاقتحام
قوة القطع فيها لها ما يبررها
والنخيل..

يتخفف من عبئه كل عام
فليس جديراً به
أن تظل على منته سعةً يابسةً
مثلما يفعل العسكريون
ذو الرتب البائسة...⁽¹⁾

ويبدو من ظاهر المقطع أن المشهد الذي يصوره الشاعر هو الشكل المعتاد لطبيعية عمل صاعود النخل بقطع سعف النخيل، غير أن الخفاجي ينتقل من هذه الفكرة إلى فكرة أخرى بتحويل المنجل من آلة قطع إلى سلاح اقتحام، وصعود النخلة إلى ارتقاء، ثم تتأكد الفكرة الأخرى حين يربط الشاعر بين سعف النخيل اليابس عديم الجدوى المثقل لقدرتها على النمو والإثمار وبين رتبة العسكري الفاقدة للقدرة على الفعل والتأثير... فهذا المشهد يعبر عن قدرة الفعل في الحياة وعن الإيمان بها والتفاعل معها، إنه مشهد تفاعل الإرادة الإنسانية المجدي مع الحياة الذي يجسده صاعود النخل في نظر الشاعر؛ وهو والده في أيام شبابه وعنفوان حياته؛ لذلك كان الصعود يمثل ارتقاء بالنسبة له وليس الصعود بصورته النمطية، وصاعود النخل فارساً يسعى إلى النصر وهو يرتقي تلك النخلة بسلاح القطع الذي يكون في يده كالسيف بيد الفارس المهاجم، وتشكل هذه الصورة الخيط الرابط بين هذا المشهد والمشهد الذي يليه، بهمينه فكرة الارتقاء والفروسية عليه، فيقول في المشهد الثاني الذي هو مشهد (الارتقاء):

غالباً ما أراه يرتقي قمة للنخيل
ثم يشرف من فوق
منتصباً وحده كالتماثيل
فالارتقاء - وليس التسلق -
يبعث في روحه نشوة النصر
وفي صوته شهوات الغناء
وصُداح المواويل⁽²⁾

وعلى الرغم من أن هذا المشهد يتضمن حدث الصعود أيضاً، إلا أنه لا يعبر عن الفكرة التي تضمنها المشهد السابق، وهذا ما يحققه النسق المتداخل من أنه ينتقل من فكرة إلى أخرى؛ ففكرة الصعود (الارتقاء) هنا تحقق نشوة النصر والرغبة بالغناء، فيلجأ الشاعر (السارد) - كما اشرنا آنفاً - إلى استخدام تيار الوعي لنقل الأفكار الباطنية للشخصيات. ثم يعتمد في المشهد الثالث إلى إبراز جانب آخر من شخصية الصاعود منتقلاً لفكرة جديدة، تعبر عن طبيعة العلاقة بين الصاعود والنخيل يجمع فيها السلطان، والشدة، والصلابة، الى جانب الرأفة، والعفو، والتسامح، فالصاعود ملك على نخيله فيقول:

غالباً ما أرى نخلةً يتوعدها بالقصاص

(1) الديوان ص25

(2) الديوان ص26

- لا غرابة فهو زعيم قبيلتها-
 إذ تجيء له وهي صاغرة
 تفرش حضانها
 وتقدم فتنها ليسامحها
 فيسامحها
 إذ يشد صفائرها
 ويداعب أقراطها واحداً واحداً
 ثم تنهض راضية
 ويكون الخلاص...⁽¹⁾

وهنا انتقالاً لفكرة مختلفة عن المشهدين السابقين؛ حيث الحدث يعبر عن جانب آخر من شخصية صاعود النخل في التعامل مع النخيل كما يضيف سمات الانسنة والأنوثة على النخل أيضاً ليكشف لنا الخفاجي عن أن طبيعة العلاقة التي تربط بينهما هي كالعلاقة بين الرجل والمرأة، وبأي رباط ؟ انها علاقة ترابط العاشق بمعشوقته وعلاقة الذكورة بالأنوثة. ويستمر الشاعر بالكشف عن أحداث آخر تفصل الصورة عن هذه العلاقة وتزيدها وضوحاً، وعمقاً، وتجسيدا انسانيا، ليتضح وجود خيط رباط جديد للمشاهد القادمة، التي في حقيقتها تربط بين أفكار مختلفة يستتبها الشاعر من الحدث وبواطن شخوصه، كما في المشهد الرابع وهو مشهد مليء بالعاطفة الرقيقة وأحاسيس الحب والوفاء التي تربط الصاعود بنخيله، فيقول:

لكن إذا انكسرت نخلة
 ينحني عندها
 ويحمل ما مال منها على ظهره
 ويمشي إلى ضفة النهر
 يجلسها عنده
 وقد لم أعشاشها حولها كالأكاليل
 ثم يدعو فسائلها
 وصغار عصافيرها
 ويحني على جذعها خده
 والعيون
 غيوم مخبأة من وراء المناديل
 في المساء
 يمر بنا صامتاً
 يدخل مخدعه
 حيث يأوي إلى تبغ
 وتسيل دموع المواويل⁽²⁾

(1) الديوان: ص 26-27

(2) الديوان: ص 27-28

وربما تكون هذه حادثة حقيقية قد حصلت لذلك البستاني صاعود النخل والشاعر يرويها بنسقها التتابعي لكنه هنا يستحيلها للتعبير عن العمق الإنساني لتلك العلاقة بين صاعود النخل والنخلة، انه يتعامل مع فقد النخلة كمن توفت زوجته أو حبيبته. ويستمر الشاعر في منحنا تفصيلاً أكثر عن هذه العلاقة بسرد المزيد من الأحداث التي تؤكد أنها علاقة رجل بامرأة بكل ما يربط بين هذين الجنسين؛ وذلك في المشهد الخامس وبأسلوب أكثر تصريحاً من السابق:

غالباً ما نراه

في مجون صباه

يعتلي نخلة ليخصبها

فتطاوعه

وتلين له

حيث تنضو غلائلها عنده

فيخصبها

ثم ينزل مغتبطاً

ونساء النخيل

يطالعنه خلسة في مرايا المياه

هكذا.. هكذا

حين كنا نراه⁽¹⁾

فالشاعر يحول حدث تلقيح النخيل إلى فكرة الإخصاب المتحقق عن ممارسة الفعل الجنسي بين رجل وامرأة؛ وقد عزز الشاعر هذا القصد حين وصف النخيل بالنساء، وحين استعاض عن لفظة (تلقيح) المعتاد استعمالها في هذا الموقف بلفظة ليخصبها، وحين وصف غبطة صاعود النخل التي تقابل نشوة الرجل وذكريتها. وكل هذه الاستخدامات قد حققت الحبكة لهذا الحدث؛ حيث أخرجته من صورة تلقيح النخيل المعروفة إلى فكرة العلاقة الجنسية فأكسبتها سمة الصراع في ذهن المتلقي. إذا كانت المشاهد السابقة تضمنت أحداثاً تعبر عن مرحلة زمنية معينة، وعن حالة صاعود النخل (الأب) في وقتها فأن الزمن وطبيعة الشخص ستختلف في المشهد اللاحق الذي يفتتحه بانتقال زمني يمثل تحولاً ليس في زمن الحدث فحسب بل في طبيعته أيضاً، ومسار شخوصه فيقول:

لكنه بعد عقدٍ من السنوات

أو بعد جيلٍ من النخيل

صرنا نراه

جالساً قرب أوجاعه

ورماد سجاثره حوله

يتذكر أيامه

ورحيل شذاه

حين مرت عليه السنون

فتلثم منجله

وتثنت يده⁽¹⁾

فالمشهد الأخير هو مشهد الهرم والشيخوخة، وفقدان القدرة على الفعل، والانتقال الزمني فيه لم يقف عند حدود التعبير عن متابعة زمنية لعمر شخصية الصاعود (الأب) وهرمها، بل ينتقل ليعبر عن فكرة جديدة؛ ويركز الخفاجي هنا على إعطاء جميع عناصر الحدث مسارا جديدا يختلف عن مسارها في مشاهد القصيدة السابقة فيدفعنا للمقارنة بين مرحلتين عمريتين؛ ولينمّج مشهد الشيخوخة أفقا تعبيريا أكبر؛ فالزمن أو العمر قد لا يعد بالسنين في نظر الأب بل بجيل النخيل لأنه عاش حالة امتزاج إنساني معها، وشخصية الصاعود ذلك المتفاعل مع الحياة وفارسها المنتصر يتحول الى شيخ مسن عاجز عن الفعل، مهموم بأوجاع شيخوخته، أما منجل القطع وسلاح اقتحامه فقد بات مثلما كالسيف الهرم بعد أن ابلته معارك صاحبه الكثيرة.

لقد عبر كل مشهد عن جزئية مختلفة من جزئيات فكرتها التي افترضناه كالقطع والارتقاء والعلاقة بين الرجل والمرأة والفعل الجنسي والهرم لشخصية صاعود أو الأب بقصد الشاعر، وجميع هذه المشاهد لا ينتظم الربط بينها على وفق نسق تتابعي للأحداث فكل مشهد كان يصور حالة خاصة ويعبر عن فكرة معينة مع اختلاف في زمن الحدث ومسار عناصره وشخصه، لكن هذه المشاهد جميعها كانت تنتظم مع بعضها وفق النسق المتداخل الذي كانت شخصية صاعود النخل محوره الأساس، غير أن كل مشهد من هذه المشاهد كان يعتمد في داخله بشكل مستقل نسق تتابع الأحداث، وقد ساهم الجمع بين نمطين من نسق الحدث في قصيدة واحدة، نسق أساس أو عام تمثّل بالمتداخل ونسق ثانوي تمثّل بالتتابعي ضمن كل مشهد، في منح القصيدة شعرية عالية مع وضوح الصور فالنسق التتابعي يمنح الوضوح الذي تحقّق للصورة وللغة في كل مشهد أما المتداخل فهو يقدم الأفكار الباطنية التي اعتمدت على تلمس المشاعر الإنسانية لشخصية صاعود النخل، وهذا واحد من السمات الإبداعية التي يمتلكها الشاعر الخفاجي في قصائده وهو الجمع بين مستويين في التعبير الوضوح والعمق وبين سهولة المفردة وقرب الصورة مع الشعرية العالية.

2- البناء الدائري

"ويعني أن الأحداث تبدأ من نقطة ما ثم تعود في النهاية نفسها التي بدأت منها"⁽²⁾، وقد تجلّى هذا النوع من البناء في قصيدة (البساتين داري ودار أبي) حيث يبدوها بالمقطع الآتي، فيقول:

لم تعد للبساتين ذاكرة
منذ أن غادرتنا خصوبتنا
و شرقنا معاً بمياه الكروم
لم تعد للبساتين ذاكرة
لا شجر يتمايلُ
لا نخلة تتطاوُلُ
وقفت على بابها نادماً
جسداً مثل منحوتة⁽³⁾

فقد استهلها الشاعر بحدث وقوفه نادماً أمام البساتين لكنها تتكره وتجهله فتبدأ معها أزمنة النفسية التي تمتد على طول القصيدة، فهذا النسق لا يشتمل فقط "على الابتداء بحدث والانتهاه به بل يشتمل أيضاً على الابتداء بلحظة نفسية معينة والانتهاه بها"⁽⁴⁾، فازمة الشاعر النفسية التي يعيشها في بداية القصيدة في حدث الوقوف أمام البساتين وهي تتكره بعد أن صار

(1) الديوان: ص29-30

(2) البناء الفني في الرواية العربية في العراق: ص43

(3) الديوان: ص13

(4) البنية السردية في شعر نزار قباني: ص66 وينظر: بناء الحدث في شعر نازك الملائكة: ص111

جسداً جامداً بلا روح إنسان مثل منحوتة أو صنماً، نجدها أيضاً في المقطع الأخير من القصيدة حيث تعود الخاتمة على المقدمة لارتباطهما بالحالة الشعورية نفسها الناجمة عن الإنكار، إذ يقول في المقطع الأخير:

ولكنني الآن منطفيئ

رؤى تضطرب

وأوسمة مينة

فوق صدر خرب

أجنب روحي مزيداً من الحرث

فقد صار بيني وبين البساتين

ما بين حقل ومنجله

وما بين حزن وأشواكه⁽¹⁾

وهذا المقطع هو تفصيل لما يقصده الشاعر في مقدمة القصيدة حين قال: (لم تعد للبساتين ذاكرة منذ أن غادرتنا خصوصتنا) فالانطفاء واضطراب الرؤى والأوسمة المينة والصدر الخرب ... الخ، هي ألفاظ تفصل معنى غياب الخصوبة ونتيجته. وتترسخ ملامح النسق الدائري في هذه القصيدة عبر حضور ملمح آخر منه فيها؛ ذلك أن الشاعر قد يلجأ في النسق الدائري إلى تكرار الأبيات، أو الأشرطة التي ابتداء بها، أو تكرار مضمون الفكرة نفسه التي ابتداء بها⁽²⁾، وهذا ما نجده في متن القصيدة من مقطعها الأول حتى الأخير؛ إذ تتكرر ثلاث جمل شعورية على النحو الآتي: (لم تعد للبساتين ذاكرة) تكررت أربع مرات في افتتاح كل مقطع، و(أقف الآن معتذراً) تكررت خمس مرات، و(أنكرتني...، ولكنها أنكرتني) تكررت مرتين، ونلاحظ أن هذه العبارات تتكرر لتعبر عن الحالة الشعورية نفسها، التي تحكم الشاعر ولكن بأنماط مختلفة، فهي مرة تأتي مع محاولة الشاعر استرجاع جملة من الحوادث وذكرياته التي قضاها مع البساتين في سعي لاسترجاع علاقة الانتماء التي بينه وبينها غير أنها ترصد عليه بالفشل في كل مرة بإنكار البساتين له فتتكرر هنا عبارة الإنكار وبعد أن يتكرر الإنكار ويبدو حقيقة ماثلة أمام الشاعر لأنه بات فاقداً لخصوبته الإنسانية نجده يقف معتذراً أكثر من مرة حتى نهاية القصيدة، وهذا ما يتسم به النسق الدائري فقد يعبر هذا النسق عن حركة مروحية أو لولبية تعبر عن رؤية ترى الواقع في حالة من السكون واللاحركة⁽³⁾، ويعمل هذا الملمح بالتعاون مع الملمح السابق على إظهار الحالة النفسية التي يبقى الشاعر مرهوناً لها، إذ يظل يدور ما بين إنكار البساتين له وشعوره بالندم لأنه جذب إنسانياً أمامها؛ فينهي القصيدة بعد عزه عن تغيير موقف البساتين بالاعتذار أمامها، وقد حقق هذا التكرار المتسق مع الحالة الشعورية التي يبدأ بها الشاعر قصيدته وينهيها بالموقف نفسه "عنصرًا جمالياً في الموسيقى والتصوير"⁽⁴⁾ وحتى في بناء القصيدة؛ فأذا عدنا لتسلسل مقاطع القصيدة نجد الشاعر في المقطع الثاني يسرد لنا مجموعة من الأحداث تمثل ذكريات طفولته مع البساتين ومغامراته فيها وعلاقته بأشائها في محاولة جاهدة دفع البساتين لاستنكاره بعد أن أنكرته في المقطع الأول؛ من أجل أن يستعيد إنسانيته التي عبر عنها بالخصوبة فيقول:

وإذ أنكرتني.. وقد زدت طولاً..

رحتُ أذكرها بصباي

بالذي كان مني

(1) الديوان: ص 18-19

(2) ينظر: الحركة الشعرية في فلسطين المحتلة منذ عام 1948 حتى عام 1975، دراسة نقدية: د. صالح أبو إصبع، المؤسسة العربية للدراسات والنشر بيروت، ط 1، 1979: ص 93

(3) البناء الفني في الرواية العربية في العراق: ص 43

(4) ينظر: البنى السردية في شعر السبعينات العراقي: شيماء ستار جبار، رسالة ماجستير، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، 2002: ص 86، بناء الحدث في شعر نازك الملائكة: ص 111

صرتُ أقلد سعف النخيل
أرتدي بزة الورد
حين يمر الفراش
أتبختر كالنهر في الجريان
القطُّ التَّمَر...
ثم أخبئه في الجيوب
ألوح طول يدي في الهواء
أغني..

كما كان صوت أبي في الغروب
فتزو النساء على خجل
ويهيمُ- من الوله الشجر الملتحي
وتتوس البراعم تحت اللحاء
ولكنها أنكرتني
لم تعد للبساتين ذاكرةً
أقف الآن معتذراً⁽¹⁾

فسرد الأحداث هنا يعود إلى الوراء، فتتقاطع الأزمنة والأحداث بالحدث الرئيس للقصيدة حين ينتقل الشاعر من حدث الإنكار إلى زمن الطفولة وأحداثه.

إن التفاعل بين البساتين والشاعر بطل الحدث يبقى تفاعلاً سلبياً بل من طرف واحد هو الشاعر نفسه وهو من يقوم بصناعة الحدث ورسم مساره ونموه وصولاً إلى لحظة اليأس من أن تستجيب له البساتين ليعود الى تكرار عبارته اللازمة (أنكرتني، لم يعد للبساتين ذاكرة، أقف الآن معتذراً) اما البساتين فلا تقدم في الحدث غير موقف الإنكار.

والقصيدة عبارة عن ثلاث لوحات تمثل الأولى مواجهة الشاعر بإنكار البساتين له وهي عملية إسقاط نفسي من الشاعر على البساتين الغاية منها مراجعة الذات الإنسانية فيه ورصد انحرافها، واللوحه الثانية محاولة الشاعر يائساً تذكير البساتين به عبر سرد مجموعة من ذكريات طفولته معها، إنها محاولته المجيء بشواهد ليوهم نفسه بالبرهنة على بقاء خصوصيته الانسانية، ثم تنتهي هذه المحاولة اليائسة بالانتقال الى اللوحه الثالثة التي يعود فيها الشاعر إلى مواجهة الذات بالحقيقة فيبدأ بمواجهة نفسه بكل السلوكيات التي بدرت منه وأعق فيها البساتين أو اضاع براءته الانسانية ليدرك بعدها ان الخلل (فيه)، فيقول في اللوحه الثالثة:

خجلي الآن من ورقٍ يانعٍ... دسّته
ومن طائرٍ...
كان يحلم في العش... أيقظته
ومن دودةٍ غالبت ضعفها
ترتقي نخلة... أنا انزلتها
أقف الآن معتذراً
للخصوصية من عَنه الاشتهاؤ

ومن شجرٍ أخضرٍ
حين أهملتُ
صار لي حطباً في الشتاء
ومن نحلةٍ ظللتني طويلاً
ويوم انحنت وانتختني..
بادلتها لعبة الاختباء
أعتذر الآن
من قصبٍ ناحلٍ كهوي
حين قطعتُه إرباً وشكى...
صار لي نايٍ..
من يمام النخيل
إذا صاح (ويليه) صوت أبي
ترجل من عشه صامتاً
وأضاف إليه الهديلُ
يا لهذا اللقاء الأخير
يا لهذا الحنين المباغت
والأنين الذي يتسرب في الصدر
من كاتم الصوت
.....

ولكنني الآن منطفيء.⁽¹⁾

ثم تنتهي القصيدة بالوقوف اعتذاراً لتقود الخاتمة إلى نهاية مفتوحة تؤكد بقاء الشاعر ضمن حالته الشعورية الأولى دون جواب، حين يقول:

أقف الآن معتذراً
أقف الآن معتذراً
أقف الآن.....

وما الوقوف الا حدث، يبقى مستمرا بالدوران حتى مع الوصول الى نهاية القصيدة؛ فالعبارة الأخيرة تنتهي بالوقوف المفتوح الحائر العاجز عن أن يعود إلى إنسانيته وبرأته الأولى

الخاتمة

بعد هذا الاستقراء لانساق الحدث في ديوان (الهامش يتقدم) خلص البحث إلى جملة من النتائج هي:

- 1- تنوع انساق بناء الحدث في الديوان بين النسق التتابعي، والنسق المتداخل، والنسق الدائري، وإن كان الأول منها أكثر نصيباً من قصائد الديوان.

2- امتزج أكثر من نسق واحد في بعض القصائد ولكن مع تفاوت حجم الأدوار، إذ يهيمن نسق معين على الآخر، فيشكل الإطار العام لحدث القصيدة، ويكون هو النسق الأساس، فيما يبدو النسق الآخر ضمناً، وثانوياً داخل مقاطع القصيدة، إلا أن هذا الامتزاج قد منح قصائد الديوان شعرية عالية، وتعبيرية كبيرة، حيث جمع بين وضوح المشاهد، ومنطق الأحداث وبين اتساع إحياءاتها.

3- يعتني الشاعر باختيار الأحداث التي يرويها أو يضع أبطاله فيها، بحيث تعبر عن موقف فكري كما في قصيدة (نزهة الخوف)، التي كانت الأحداث المختارة لها تعبر عن صراع الفرد العراقي والحياة بكل سماتها الثقافية والإنسانية، مع هيمنة الجماعات المسلحة بفكرها الظلامي المتطرف، لتنتهي القصيدة بحدث يعبر عن موقف أيدلوجي اختار المواجهة والتحدي، وقد يكون اختيار الحدث لتجسيد حالة ما لشعور إنساني للشاعر، الغاية منه تعميق حالة شعورية يمر بها الشاعر أو صراع داخلي كما في قصيدة (البساتين داري ودار أبي)؛ من أجل العودة لانتمائه الأول وهو البراءة الأولى بمعناها الإنساني، وقد يُخضع الشاعر الأحداث لتأويلاته فيعيد بناءها على وفق رؤيته وليس على وفق حدوثها الواقعي، مستبطناً كوامن شخوص الحدث، وموظفاً اللغة الشعرية كأداة في تحقيق دلالة جديدة له، ومنح المشهد حبكة الصراع، كما في قصيدة (صاعود النخل) التي يتأول الصعود فيها إلى ارتقاء وإلى انتصار الفرسان، وعلاقة الصاعود بنخلته علاقة رجل بامرأة؛ وقد أخرجت التأويلات الأحداث من دلالتها التقريرية إلى دلالات أخرى جديدة أكثر إحياءاً وشعرية وأعمق فكراً وحساً إنسانية مع وضوح في اللغة

المصادر والمراجع

- الأزمنة والأمكنة: أبو علي المرزوقي، ج1، دار المعارف العثمانية الهند، 1332هـ.
- بناء الحدث في شعر نازك الملائكة (مقاربة نصية)، نجوى محمد جمعة، بحث، مجلة آداب البصرة، كلية التربية جامعة البصرة، العدد (44)، 2007م.
- البناء الفني في الرواية العربية في العراق: شجاع مسلم العاني، دار الشؤون الثقافية، بغداد، 1994م.
- البناء الفني لرواية الحرب في العراق (دراسة لنظم السرد والبناء في الرواية العراقية المعاصرة): عبد الله إبراهيم، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 1988م.
- البنى السردية في شعر السبعينات العراقي: شيماء ستار جبار، رسالة ماجستير، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، 2002م.
- البنى السردية في شعر الستينات العراقي (دراسة نصية): خليل شيرزاد علي- رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، 1999م.
- بنية الرواية والفيلم: د. عبدالله إبراهيم، مجلة آفاق عربية، بغداد، العدد (4)، 1993م.
- البنية السردية في شعر الصعاليك، د. ضياء غني لفته، دار الحامد للنشر والتوزيع، 2010م.
- البنية السردية في شعر نزار قباني: انتصار جويد عيدان، رسالة ماجستير، كلية التربية بنات، جامعة بغداد، 2002م.
- الحركة الشعرية في فلسطين المحتلة منذ عام 1948 حتى 1975، دراسة نقدية: د. صالح أبو إصبع، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1979م.
- ديوان الشاعر محمد علي الخفاجي: الهامش يتقدم، الطبعة الثانية، مطبعة الزوراء، 2008م.
- ديوانا عروة بن الورد والسموال، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، 1982م.
- الرحلة الخيالية في الأدب العربي، دراسة في بنيتها السردية من خلال قصص ألف ليلة وليلة: مصعب عبد اللطيف عبد القادر الأنصاري، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة البصرة، 2001م.

- الشعرية: ترفتات تودوروف، ت: شكري المبخوت ورجاء بن سلامة، دار تويقان-المغرب، 1987م.
- القصة والرواية: د. عزيزة مريدن، دار الفكر (دمشق)، 1980م.
- قصص الحرب للأطفال في العراق 1980-1988، هاتو حميد حسن الازيرجاوي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة البصرة، 1996م.
- المتخيل السردى (مقاربة نقدية في التناص والرؤى والدلالة: عبدالله إبراهيم، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ط1، 1990.
- مجلة الأقلام، العدد1، ك2 - نيسان، 2013م.
- مجلة الغد، السنة الأولى، 19 تشرين الثاني 2003، العدد (7).
- مسرح محمد علي الخفاجي الشعري (دراسة تحليلية): عالية خليل إبراهيم، مطبعة الزوراء، 2008م.
- النظرية البنائية (النقد الأدبي): د. صلاح فضل، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط3، 1987م.
- نظرية الدراما من أرسطو إلى الآن: د. رشاد رشدي، دار العودة، بيروت، الطبعة الثانية، 1975م.
- نظرية المنهج الشكلي (نصوص الشكلايين الروس: ت. إبراهيم الخطيب، مؤسسة الأبحاث العربية والشركة المغربية للناشرين المتحدين، بيروت، 1998م.

تحليل جغرافي لكفاءة زراعة الرز في ناحية غماس

أ.د. سلمى عبد الرزاق عبد أ.د. احمد حمود محيسن

جامعة كربلاء/ كلية التربية

GEOGRAPHICAL ANALYSIS IN THE EFFECENCY OF RICE
AGRICULTURE in KHAMAS

Prof.Dr. Salma Abdul Razak Abdul

prof.Dr. Ahmed Hammoud Muheisen

Karbala University / College of Education

Ahmedalsaadi74@yahoo.com

Abstract

The agriculture office in khamas section consider from the present agricultural activities which take advanced places in the level of al shamaya town. Advanced places in the level of shamaya town. This agriculture activity formed special region to grow rice in general. in addition to grow different kind of from product (wheat – barley) this project show the effect of the natural element. of human in (Al-nahyah) on rice agriculture which spread in the study region. at last the project able to reach to analysis the efficiency of rice agriculture through depend on the income of the local raw material and the trade in come.

Keywords: cultivation, rice, Ghammas

المخلص

تعد زراعة الرز في ناحية غماس من النشاطات الزراعية التي تشغل مواقع متقدمة على مستوى قضاء الشامية، إذ شكل هذا النشاط الزراعي إقليماً متخصصاً في زراعة الرز بوجه عام فضلاً عن زراعة أصناف أخرى من المحاصيل الحقلية (القمح – الشعير).

جاء هذا البحث لبيان معرفة تأثير العوامل الطبيعية والبشرية في الناحية على زراعة الرز، كما تطرق البحث لدراسة أصناف الرز ومتطلباتها الزراعية المنتشرة في منطقة الدراسة، وأخيراً تمكن البحث من الوصول إلى تحليل كفاءة زراعية من خلال كلفة المدخلات المحلية إضافة إلى كلفة المدخلات المتاجر بها.

المقدمة:

الرز Rice من محاصيل الحبوب المهمة وذلك لقيمتها الغذائية ولتعدد استعماله البشرية والحيوانية، وهو يأتي بالمرتبة الثانية بعد محصول القمح، الاسم العلمي لهذا المحصول (cryzasativa) ويعود إلى العائلة النجيلية (poaceae)⁽¹⁾. إنّ ناحية غماس بالرغم من صغر مساحتها التي لا تتجاوز 48.4% من مساحة قضاء الشامية إلا أنها تعد من المناطق المهمة في الانتاج الزراعي، فضلاً عن أهميتها في إنتاج المحاصيل الحقلية (القمح – الشعير) والخضروات وتحتل مركزاً مهماً في أعداد أشجار النخيل وإنتاجها من التمور، وتأتي في مقدمة الوحدات الإدارية التابعة لقضاء الشامية في المساحة المزروعة وإنتاج الرز. ولقد كان لهذا التميز الدور البارز في اختيار النشاط الأخير موضوعاً لهذه الدراسة التي تهدف إلى إظهار العلاقة بين خصائص الناحية الطبيعية والبشرية وتشخيص المعوقات والمشاكل، مستعينين بمنهج يعتمد على التحليل والمقارنة بين متطلبات زراعة هذا المحصول ومدى توفرها في الناحية.

كلمات مفتاحية: زراعة، الرز، غماس

المبحث الأول:

أولاً: الأهمية الاقتصادية للرز

يعد الرز من محاصيل الحبوب المهمة في العالم وتتمثل أهميته في استعملاته المتعددة غذائياً وصناعياً حيث تحتوي بذوره على 75% نشا و 7-8 بروتين إضافة إلى المعادن مثل الحديد والكالسيوم والفيتامينات مثل فيتامين (A-B) كما يستعمل طحين الرز في صناعة بعض الحلويات، أما المواد الناتجة من التهيش للبذور وكذلك مخلفات الحقل فيستعمل علف للحيوانات.

والرز أصناف متعددة وأشهرها وأكثرها انتشاراً وديمومة في منطقة الدراسة هو الصنف المحلي (العنبر) وربما تعود زراعته إلى عدة مئات من السنين قد خلت، وهو ذو حبة متوسطة مغلفة بغلاف بني غامق ذهبي، وتصبح بعد التهيش بيضاء ناعمة الملمس وزن 1000 حبة يبلغ 20,1غم وله نكهة خاصة أثناء الطبخ هذا مع العلم أن نسبة الرز المبيض من الحاصل بعد التهيش تتراوح بين 60-65% نسبة البروتين في الحبة الواحدة 7.75% ونسبة الزيت 3.2%(2).

والعنبر صنف متأخر النضج تتراوح فترة نموه بين 140-155 يوم ولا يتحمل التأخير في الحصاد وذلك لاحتمال انفراط البذور واضطجاع النباتات لأنه صنف طويل الساق يبلغ ارتفاعه نحو (120-130سم) وقد يصل إلى (150سم) في ظروف وفرة المياه والنتروجين هذا فضلاً إلى وجود أصناف أخرى في منطقة الدراسة منها ما هو عطري وما هو متحمل لظروف قلة المياه وقصر فترة النمو وتمتاز بأنها ذات إنتاجية عالية كالياسمين والفرات(3).

يظهر من جدول (1) إن متوسط المساحة المزروعة بالرز والإنتاج في منطقة الدراسة في تذبذب مستمر خلال الفترة 2005-2010م حيث بلغت المساحة المزروعة في منطقة الدراسة (7800) دونم خلال موسم (2005) إلا أنها تناقصت إلى (6432) دونم خلال موسم (2007) واستمرت في الانخفاض حتى عام (2010) وصلت إلى (4876) دونم رافقه انخفاض في الإنتاج وهذا يرتبط بدرجة كبيرة بطبيعة الخصائص الطبيعية والبشرية تأتي في مقدمتها ارتفاع كميات مياه الري وقلة وجود المبالز فوصل الإنتاج إلى (594) طن عام 2010.

جدول (1)

المساحات والإنتاج للرز في ناحية غماس للسنوات من 2005 وحتى عام 2010م

النسبة	المساحة/الدونم	الإنتاج/طن	الغلة كغم/دونم
2005	7800	902	115,6
2006	6540	832	127,2
2007	6432	822	127,7
2008	7043	726	124,6
2009	4864	682	140,2
2010	4876	594	121,8

المصدر: شعبة الزراعة / قسم التخطيط والمتابعة / بيانات غير منشورة.

يزرع الرز في ناحية غماس في فصل الصيف وأفضل موعد له من منتصف شهر مايس حتى نهاية حزيران وذلك يعتمد على الصنف والظروف المناخية السائدة، ففي حالة الأصناف القصيرة موسم النمو (100-120) يوماً من الزراعة حتى الحصاد ويمكن زراعته بمدى واسع من مواعيد الزراعة مع المحافظة على إنتاجية عالية لأن الأصناف قصيرة موسم النمو تكون أقل حساسية لطول الفترة الضوئية، أما في حالة الأصناف طويلة فترة النمو عن (140-160) يوماً حيث أنها غالباً ما تكون حساسية لطول الفترة الضوئية وإنَّ الموعد المتأخر لزراعتها يؤدي إلى قلة ارتفاع النبات كما يتأخر التزهير ونقل الزهيرات

المخصبة وعدد الحبوب الممتلئة وينخفض الحاصل كثيراً وربما يختزل إلى النصف أو أكثر لذا يجب مراعاة زراعة الأصناف طويلة فترة النمو من 5/15 - 6/1.

أما الأصناف القصيرة موسم النمو فيمكن زراعتها من 6/15 - 7/1 أما الصنف المحلي العنبر فيفضل زراعته خلال 10-6/25⁽⁴⁾.

ثانياً: الخصائص الجغرافية الطبيعية لمنطقة الدراسة وأثرها على إنتاج الرز

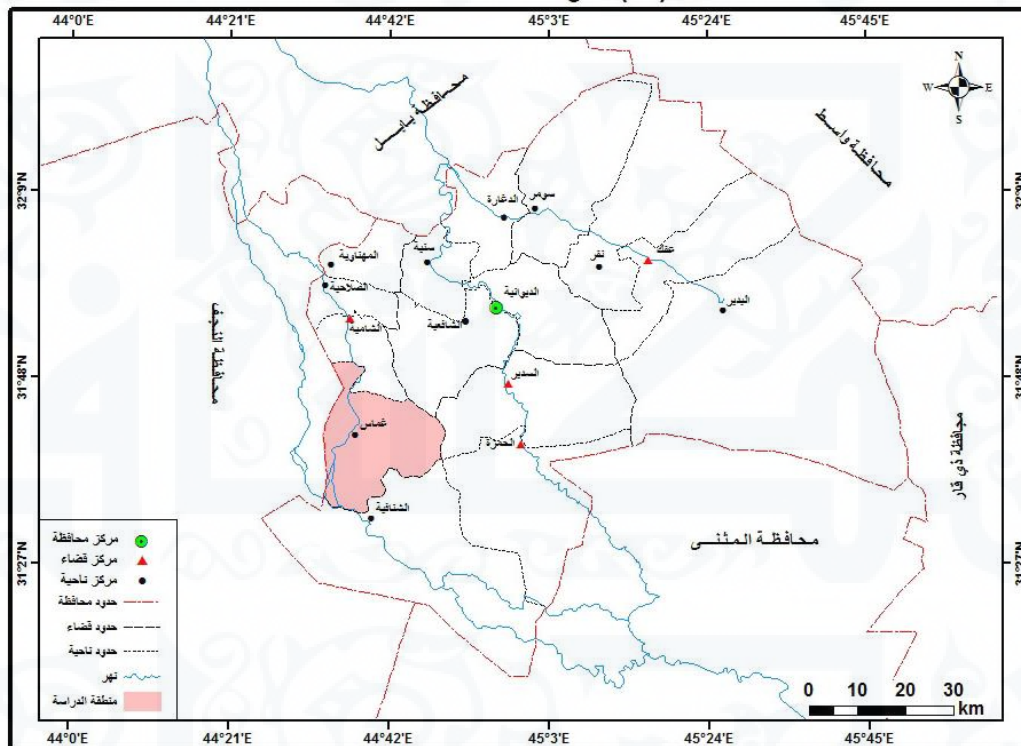
يهدف هذا المبحث إلى دراسة أهم المقومات الطبيعية التي لها أثر في تحديد طبيعة إنتاج (الرز) في منطقة الدراسة، حيث يحتاج محصول الرز لإنباته ونموه ونضجه ظروف طبيعية خاصة به، فضلاً عن كون هذه العوامل متداخلة ومتباينة من حيث تأثيرها، ولأهمية هذه العوامل ستكون دراستها على النحو الآتي:

أولاً: الموقع الجغرافي

تقع منطقة الدراسة في القسم الجنوبي الشرقي من مدينة الديوانية بين خطي طول $32^{\circ} 44' - 44^{\circ} 42'$ شرقاً وبين دائري عرض $31^{\circ} 35' - 31^{\circ} 48'$ شمالاً يحاددها قضاء الشامية من أطرافها الشمالية في حين تحاددها محافظة النجف من أطرافها الغربية وقضاء الحمزة من أطرافها الشرقية ومن الجنوب الحدود الإدارية لناحية الشناقية خريطة (1)

أما أصل تسميتها تعود إلى عدة روايات ولها في العهد العثماني سميت (بالخرم) نسبة إلى خرمه(خورة في نهر الخورنق) وسميت غماس في سنة 1921 بعد صدور قرار ملكي باعتبارها وحدة إدارية، ورواية أخرى ذكرت إن تسميتها يعود إلى اليوم الثالث في معركة القادسية الأولى (يوم غماس) أو جاءت تسميتها من خلال نهر صغير يعود إلى شيخ آل شبل حسين، وعلى أثره سميت بهذا الاسم.

خريطة (١) موقع منطقة الدراسة من المحافظة



المصدر: من عمل الباحث بالاعتماد على الهيئة العامة للمساحة، خريطة الطرق الإدارية، بغداد، 1989

ثانياً: خصائص السطح

يعد السطح في مقدمة العوامل الطبيعية المؤثرة في الإنتاج الطبيعي إذ تتحدد العمليات الزراعية في ضوء شكل السطح، وعليه فإن المرحلة الأولى التي تواجه المنتج الزراعي يتمثل في إيجاد السطح الملائم الذي يتفق مع طبيعة الانتاج الزراعي سواء ما كان منها مرتبطاً مع طبيعة المحصول أم في طبيعة العمليات التي يحتاجها المحصول كما يرتبط عامل السطح بطبيعة التربة، فانبساط السطح يضمن السيطرة على مياه الري والحفاظ على التربة التي تنسم بجودتها وخاصة الفيضية منها فضلاً عن سهولة مد الطرق المختلفة التي تسهل عملية الانتقال⁽⁵⁾.

ناحية غماس جزء من منطقة السهل الرسوبي وهي ذات أراضي منبسطة تتحدر بشكل بطيء من الشمال الغربي إلى الجنوب الشرقي، إذ يمر خط الارتفاع المتساوي (20م) فوق مستوى سطح البحر في أقسامها الجنوبية وخط الارتفاع (17م) في أقسامها الشمالية في حين يمر خط الارتفاع المتساوي (17-18م) في أقسامها الوسطى لاحظ خريطة (2) و(3) على التوالي.



المصدر / من عمل الباحث بالاعتماد على : الهيئة العامة للمساحة ، خريطة العراق الإدارية ، بمقياس 1: ١٠٠٠٠٠٠ ، بغداد ، ٢٠٠٧.

وعلى الرغم من هذا الانبساط الواضح في منطقة الدراسة إلا أنها لا تخلو من مظاهر طوبوغرافية تؤثر في إنتاج الشلب، وهي على النحو الآتي:

أ- منطقة أكتاف الأنهار:

تمتد مع امتداد الأنهار، تكونت من خلال عمليات الترسيب أثناء الفيضانات وقيل تنظيم الأنهار بالسدود والخزانات إذ أنها ترسبت قرب مجاري الأنهار الكثير من المواد الخشنة لعدم قدرة النهر على حملها لمسافات بعيدة وكلما ابتعدنا عن مسار النهر كانت المواد المترسبة ناعمة ويتراوح ارتفاعها بين (0,5-3) م وعرضها (1-2) كم في منطقة الدراسة.

ب - منطقة أحواض الأنهار:

وتشمل معظم سطح منطقة الدراسة إذ يكون وضعه الطوبوغرافي أوطأ بالنسبة الى أكتاف الأنهار، فضلاً عن أنه يمتاز بذرات ناعمة النسجة يرسبها النهر بعيداً عن مجاريه.

إنّ ما تمتلكه منطقة الدراسة من مساحات واسعة وطبيعة انحدار السطح لاحظ خارطة (3). الذي يسمح باستخدام الآلات الزراعية فيها بسهولة فضلاً عن امتداد نهر الفرات الذي يشطر منطقة الدراسة إلى شطرين كلّها عوامل جعلتها بين أكثر المناطق لزراعة الرز ليس على مستوى القضاء بل على مستوى المحافظة أيضاً.

ثالثاً: الخصائص المناخية:

تظهر دراسة الخصائص المناخية في ناحية غماس بأنّها تقع ضمن أقليم المناخ الصحراوي الجاف ذو المطر الشتوي، حيث يبلغ المعدل السنوي لدرجات الحرارة ($23,8^{\circ}\text{C}$) تنقسم السنة في الناحية إلى فصلين واضحين أحدهما فصل حار يبدأ من نيسان نهاية تشرين الأول وفصل بارد يبدأ من أواخر تشرين الأول حتّى نهاية آذار تقريباً يظهر لنا الفصل البارد من السنة بأنّ معدلات درجات الحرارة لا تتشابه فيما بينها فتبلغ أعلى درجات الحرارة خلال هذا الفصل ($26,3^{\circ}\text{C}$) في تشرين الأول وأخفضها في كانون الثاني ($10,5^{\circ}\text{C}$)



المصدر / من عمل الباحث بالاعتماد على :
الهيئة العامة للمساحة ، خريطة العراق الإدارية ، بمقياس 1: ١٠٠٠٠٠٠ ، بغداد ، ١٩٨٩ .

في حين تنخفض درجات الحرارة الصغرى خلال الفصل البارد انخفاضاً واضحاً إذ تتصل إلى ($4,4^{\circ}\text{C}$) في شهر كانون الثاني أمّا الفصل الحار فتبدأ خلاله معدلات الحرارة بالارتفاع مع تقدّمه فهي تتراوح بين ($29,6^{\circ}\text{C}$) في مايس و($35,1^{\circ}\text{C}$) في تموز. سجل هذا الفصل أعلى درجات الحرارة ارتفاعاً حيث يزيد معدل درجات الحرارة العظمى عن ($33,1^{\circ}\text{C}$) لثلاثة أشهر متواصلة في حزيران وتموز وآب جدول (2) وترتفع درجات الحرارة في الناحية عن معدلاتها بشكل كبير ومتواصل لأيام متعددة وخلال هذا الفصل.

يعتبر الفصل الحار طويلاً جداً إذا ما اعتمدنا على المعطيات الحرارية في الناحية والتمثلة في جدول (2) إذ نلاحظ عدد الشهور يرتفع منها معدل درجة الحرارة عن 18 م يصل إلى سبعة أشهر¹ إذ إنّ المعدل خلالها يصل إلى (30م) لاحظ جدول (2).

ويترتب على هذا الارتفاع الكبير في معدلات درجات الحرارة ارتفاعاً كبيراً أيضاً في معدلات التبخر إذ يصل كمية التبخر فيه (3852,6) ملم ويبلغ معدل التبخر في شهر تموز (556,3) ملم وبنسبة 44 من مجموع معدل التبخر السنوي، وكان لانخفاض الرطوبة وسيطرة الرياح الحارة الجافة أثرها في ارتفاع معدلات التبخر..

وكما يظهر لنا جدول (2) بأن معدلات التبخر تنخفض خلال الفصل البارد من السنة حيث تصل في شهر تشرين الثاني (1561,9ملم) وبنسبة (4% ملم) حتى تصل إلى شهر نيسان الذي يرتبط مع بداية الارتفاع الملحوظ في درجات الحرارة حيث تبلغ نسبة التبخر 7,8% هذا ويبلغ مجموع التبخر في الناحية (3852,6 ملم) أي ما يعادل حوالي (35) مرة لكمية الأمطار الساقطة في الناحية والبالغة (127,7 ملم).

يرافق الارتفاع الكبير في معدلات درجات الحرارة والتبخر زيادة الكبيرة في مقدار الضائعات المائية في شبكة الأنهار وجداول وقنوات الري مما يتطلب الزيادة فيما يجب ان يتوفر من مياه ري لسد ما تحتاجه المحاصيل الزراعية والتي في مقدمتها الرز الذي يعتبر المحصول الرئيسي لمعظم المزارعين في الناحية.

أما ما يتعلق بالأمطار الساقطة وخصائصها فإنها تتميز بتركز واضح خلال الفصل البارد في السنة وغالباً ما تكون كمياتها قليلة ومتذبذبة إنّ قلة سقوط الأمطار في القضاء وتذبذبها الشهري والسنوي الكبير جعلنا من غير الممكن الاعتماد عليها. في قيام أي نشاط زراعي بشكل عام مما كان له أثره في اللجوء إلى الأنهار ومنظوماتها الإروائية دون التفكير على ما يسقط من أمطار، حيث يعتبر نهر الفرات والجدول المتفرعة منه المورد المائي الوحيد الذي يعتمد عليه زراعة الرز في الناحية خارطة (4) حيث يتفرع من الجهة اليمنى لنهر الفرات عند قريتي ام الشورايف والكليبي التابعة لقضاء الشامية جدول طير الحد أما من الجهة الشرقية من نهر الفرات (شط غماس) حيث يتفرع جدول الوتين عد مقاطعة (68) وبعد ذلك يدخل نهر الفرات الناحية فيقسمها إلى نصفين

جدول (2)

المعدلات الشهرية لدرجات الحرارة العظمى م° ومعدلات الأمطار والتبخر (ملم) في محطة الأنواء الجوية في الديوانية للمدة

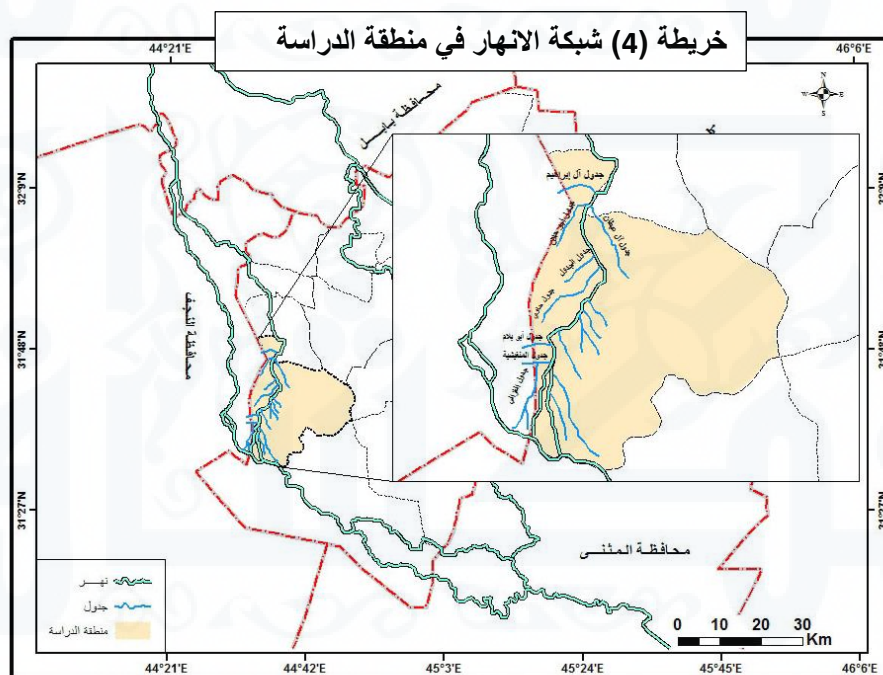
من 1971-200

الأمطار	التبخر	درجات الحرارة			الأشهر
		المعدل	العظمى	الصغرى	
24,9	89,2	10,5	16,6	4,4	كانون الثاني
22,7	126,7	13,2	19,2	7,3	شباط
17,3	208,5	17,6	23,9	11,2	آذار
14,8	302,3	23,9	30,8	16,9	نيسان
7,8	432,1	29,6	37,1	22,1	مايس
—	432,1	33,1	41,4	24,8	حزيران
—	556,3	35,1	43,7	26,5	تموز
—	625,4	34,6	43,3	25,9	آب
—	568,4	31,9	40,9	22,9	أيلول

1 اعتمد معدل الحرارة السنوي الذي لا تقل عن 18م° كمعيار للمناخ الجاف المداري الحار حسب حسب تصنيف كوبن. راجع علي حسين شلش، الاقاليم المناخية، الطبعة الاولى، مطبعة جامعة البصرة، 1981، ص 67.

تشرين الأول	18,1	34,5	26,3	4,6	264,3
تشرين الثاني	11,3	24,7	18,1	14,2	156,9
كانون الأول	6,9	17,9	12,4	21,4	96,3
المعدل السنوي	16,6	31,1	23,8	127,7	385,6

المصدر: الباحث اعتماداً على وزارة النقل والمواصلات، الهيئة العامة للأتواء الجوية العراقية، قسم المناخ، بيانات غير منشورة



ويستمر النهر في الجريان باتجاه الغرب حيث يتفرع منه عدة جداول أهمها جدول النغيشية في الجهة اليمنى بينما في الجهة اليسرى يتفرع منه جدول المعبره وضاحي وعدة فروع أخرى ويستمر النهر في مجراه حتى يصب في مبرز النقارة المبرز الرئيسي في منطقة الدراسة.

ومع ذلك فإنّ للأمطار تأثير واضح في تقليل عدّة الريّات في الأشهر التي تسقط فيها المطر فمثلاً تحتاج محاصيل البستنة مقنناً مائياً سنوياً مقداره (3226) ملم لكل دونم واحد يوزع بالتساوي على 22 ريّة خصصت فيها ريّة واحدة في شهر تشرين أول، تشرين الثاني، ك1، ك2، شباط، آذار، وريّتان في أشهر نيسان، مايس، أيلول وثلاثة ريّات في شهري تموز وحزيران وأربعة ريّات في شهر آب⁽⁷⁾ وهذا التوزيع لا يرتبط فقط بزيادة الأمطار في أشهر الشتاء وإنما يرتبط بعوامل أخرى منها انخفاض درجة الحرارة وزيادة الرطوبة في هذه الأشهر ممّا يؤدي إلى انخفاض نسبة التبخر.

أمّا الرياح السائدة في الناحية فهي على العموم رياح شمالية وشمالية غربية والتي ترتبط مع قيام الضغط الجوي إذ تهب من المرتفعات الجبلية وهضاب ارمينية والأناضول نتيجة نحو الأرض المنخفضة في دجلة والفرات يصل المعدل السنوي لسرعة الرياح في الناحية إلى 3,4 كم/ثا وتتفاوت سرعة الرياح من شهر لآخر إلّا أنّها على العموم ازداد خلال الفصل الحار في السنة لا سيما في شهر تموز إذ بلغ متوسطها حوالي 4,4م/ثا وهي أعلى من معدلها السنوي جدول (3) وتتشت مع سرعة هبوب الرياح الشمالية الغربية خلال الفصل الحار العواصف الترابية وخاصة خلال ساعات النهار بحيث

جدول (3)

معدل سرعة الرياح الشهري م/ثا واتجاهها في محطة الديوانية للمدة من 1971-2000

الأشهر	معدل سرعة الرياح م/ثا	اتجاه الرياح السائدة
كانون الثاني	3,3	شمالية غربية
شباط	3,4	شمالية غربية
آذار	3,7	شمالية غربية
نيسان	3,7	شمالية
مايس	3,5	شمالية
حزيران	4,3	شمالية غربية
تموز	4,4	شمالية غربية
آب	3,7	شمالية غربية
أيلول	2,9	شمالية
تشرين الأول	2,5	شمالية غربية
تشرين الثاني	2,6	شمالية غربية
كانون الأول	2,8	شمالية غربية
المعدل السنوي	3,4	شمالية غربية

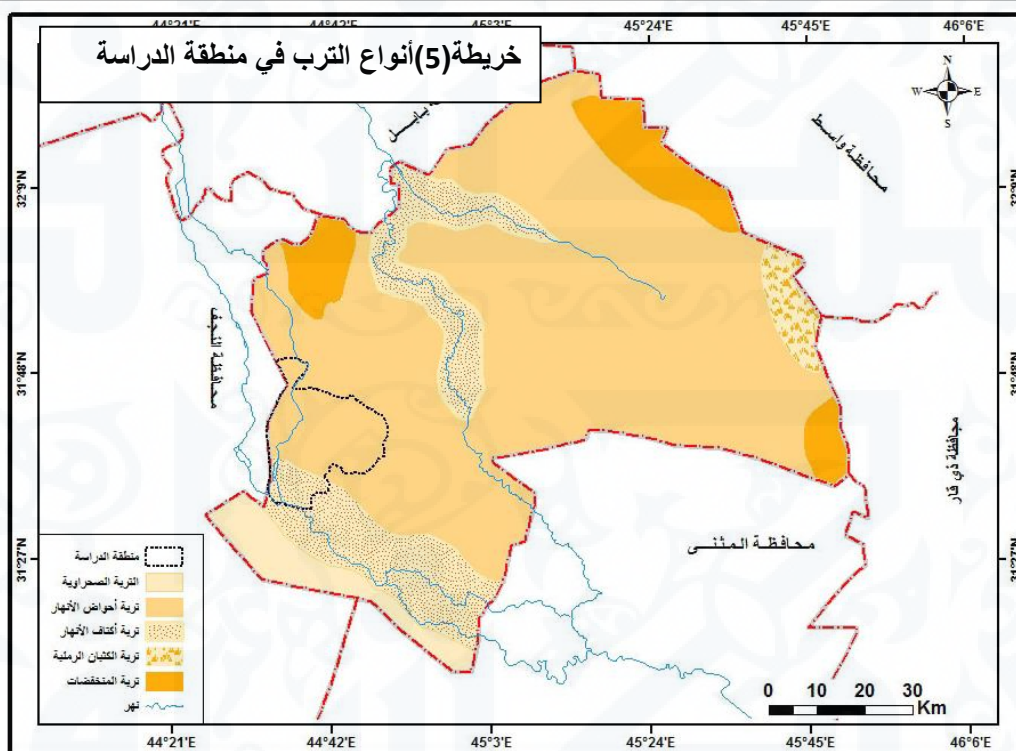
المصدر: الهيئة العامة للأتواء الجوية العراقية/ قسم المناخ/ بيانات غير منشورة.

يصل عدد الأيام التي تتركز فيها تلك العواصف بين 12-15 يوم إنَّ زيادة سرعة الرياح في الفصل الحار والمقترن بالجفاف وخاصة خلال النهار يؤدي إلى زيادة معدلات التبخر ويظهر آثار ذلك إلى زيادة الحاجة لمياه الري للمحاصيل الصيفية وكذلك زيادة الطمي في الأنهار وقنوات الري في الناحية، كما إنَّ الرياح الشديدة والحرارة العالية خلال فترة التزهير يؤدي إلى انخفاض نسبة الزهيرات المخصبة وقلة عدد الحبوب.

خصائص التربة:

انعكست الخصائص العامة لمظاهر السطح وعناصر المناخ المختلفة وما يتبعها من خصائص المياه السطحية والجوفية ونشاط الإنسان على الخصائص العامة للتربة، لذا فإنَّ التعرف على خواصها الفيزيائية والكيميائية أمر ضروري للوقوف على مدى صلاحيتها للإنتاج الزراعي باعتبارها تتألف من مساحات تحدد حركة المادة والهواء والتربة⁽⁸⁾ تعد تربة منطقة الدراسة جزء من تربة السهل الرسوبي أي أنَّها من التربة الطميية Alluvia soil والتي تتصف بأنَّها تتكون من طبقات تختلف في نسيجها وتركيبها فضلاً عما تمتاز به من عمق يتحدد من خلال تغطيتها لطبقات خفيفة من التراب المنقولة عن طريق الفيضانات أو من مياه الري⁽⁹⁾.

وبالرغم من هذه الصفة العامة لتربة السهل الرسوبي يظهر لنا وجود نطاقين من التربة ضمن منطقة الدراسة يتمثل الأول بتربة كتوف الأنهار الطبيعية، ويظهر هذا النطاق على جانبي نهر الفرات من دخول منطقة الدراسة خارطة (5) وقد تكونت هذه التربة من الارسابات التي يحملها نهر الفرات خلال فيضاناته المتكررة وتمتاز هذه التربة بأنَّ نسيجها مزيجية رملية أو مزيجية طينية غرينية وغالباً ما تكون مرتفعة عن مستوى الأراضي المجاورة بـ (1,5-2,5م) مما كان له أثر في انخفاض منسوب المياه الباطنية وانخفاض نسبة ملوحتها فضلاً عن ارتفاع نسبة المواد العضوية مما جعلها من أجود أنواع الترب الملائمة لزراعة أنواع مختلفة من المحاصيل الزراعية كالخضروات والفاكهة والنخيل كما إنَّ نسيجها هذه جعلت من قابليتها على الاحتفاظ بالمياه قليلة مقارنة بالتربة الطينية التي تحتفظ بكمية كبيرة من الماء، فقد ظهر أنَّ هذه التربة تتميز بأنَّ محتواها من الغرين تبلغ 60,20% والطين 31,3% والرمل 16,5% وبهذا تعتبر تربة مزيجية



المصدر / من عمل الباحث بالاعتماد على :

D.P.Buringh , Exolomary soil map of Iraq , ministry of Agriculture , Baghdad , 1965 , Scale 1:2000000

غرينية ذات نفاذية معتدلة السرعة تبلغ (0,7م/يوم) وذات نسجة متوسطة ممّا يسهل عملية حركة الماء والهواء وتغلغل جذور النباتات كما أنها تحتوي على مواد عضوية بلغت نسبتها 2,5% والكلس 27% وكيريتات الكالسيوم 1,9% (10). فضلاً عن كونها ذات صرف سطحي جيد وماء باطني عميق وملوحة قليلة لا تزيد عن 7 مليموز/سم (11).

نتيجة لهذه المميزات الخاصة بهذا النوع من الترب فقد أصبحت هذه الترب من أكثف المناطق استثماراً للإنتاج الزراعي في منطقة الدراسة ولا سيما في محصول الشلب صيفاً.

أما تربة أحواض الأنهار فإنّها توجد في المناطق البعيدة عن مجاري الأنهار في المناطق المحصورة بين تربة أكتاف الأنهار من جهة وتربة المنخفضات (أهوار ومستنقعات) من جهة أخرى لذا فهي تضم معظم أراضي منطقة الدراسة إنّ الصفة العامة لهذا النوع من الترب بأنّها ترب مزيجية طينية غرينية ذات نفاذية بطيئة ونسجة متوسطة وتنخفض عن الأراضي المجاورة لها لذا، أصبحت عملية التغلغل المائي فيها بطيئة بمعدل (0.38 م/يوم) وتنخفض بمعدل 1,8-2,5م ممّا جعل الماء فيها مرتفعاً، يبلغ محتوى هذه التربة من الغرين 59,9% والطين 30,6% والرمل 8,04% كما إنّها تفتقر إلى المادة العضوية حيث تبلغ معدلها فيها 10,1% (12).

لذا فإنّ أهم المشاكل التي تعاني منها هذه التربة هو زيادة نسبة تعرّضها لتجمع الأملاح إذ تصل درجة ملوحتها 7,9-8,3 مليموز/سم (13) ممّا أدى إلى انخفاض إنتاجية الأراضي الزراعية.

المبحث الثاني: العوامل البشرية

إنّ العوامل البشرية لا يقل تأثيرها في زراعة وإنتاج الرز عن العوامل الطبيعية من حيث الكمية والنوعية، إذ ينهض بدور مهم في مجال الإنتاج الزراعي ويظهر هذا الدور بشكل واضح ومتصاعد مع الارتقاء الحضاري للإنسان وتقدّمه كلّما زادت قدرته في التغلّب على الصعوبات التي تحول دون طموحه في الاستثمار الأمثل للبيئة.

ووفقاً لما تقدّم يمكن تقسيم العوامل البشرية المؤثرة في إنتاج الرز في منطقة الدراسة إلى ما يأتي:

أولاً: الأيدي العاملة

يعد الإنسان الركن الأساسي في العملية الإنتاجية الزراعية فالأرض والآلة تكمل معه دائرة الإنتاج لكنهما أدنى منه مرتبة وأقل أهمية لكونه يعد المحرك الأساسي لهذه العملية وهو هدفها النهائي.. لذا تبقى اليد العاملة العنصر الأساسي في مراحل العمليات الزراعية كافة بدء من تهيئة وحراثة الأرض وحتى الحصاد وانتهاء بالتسويق ويرتبط توفير الأيدي العاملة والحصول عليها بحجم السكان وتوزيعهم المكاني (البيئي)(14).

يتضح من الجدول (4) تصدر سكان الريف في الناحية إذ استأثر بنحو 71% من إجمالي سكان الناحية في عام 1997 وبنسبة 69,5% من إجمالي سكان الناحية في عام 2012 بينما بلغت نسبة سكان الحضر ولنفس الناحية 29% و30,49% خلال الأعوام 1997-2012.

وبهذا يتضح بأن الأيدي العاملة الزراعية متوفرة بدرجة كبيرة بشكل يؤمن احتياجات المحصول ويوفر مستلزمات نجاح إنتاجه والتوسع في زراعته، ومما ساعد على ذلك أيضاً هو اكتساب الخبرة في القيام بالعمليات الزراعية المتعلقة بزراعة الرز والذي تم اكتسابها من خلال مزاوله زراعته منذ فترة طويلة في منطقة الدراسة، خاصة إذا عرفنا إن محصول الرز نبات (شبه مائي) لا يمكن أن ينمو وينتج إلا بوجود الماء مما يتطلب دراسة وتقنية عالية في منطقة نمو المحصول ومراعاة احتياجاته المائية بحسب المرحلة التي فيها سواء كانت مرحلة الإنبات وبزوغ الباردات أو مرحلة التفراغات ومرحلة التزهير وامتلأ الحبة

جدول (4)

حجم السكان وتوزيعهم المكاني (البيئي) في ناحية غماس لعامي (1997-2012)

السنة	حجم السكان الاجمالي	سكان الريف	سكان الحضر	نسبة الريف إلى الناحية	نسبة الحضر إلى الناحية
1997	64584	45576	19008	71	29
2012	90844	60087	30757	69,05	30,94

المصدر: 1- الهيئة العامة، وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء، نتائج التعداد العام. 1997.

2- تقديرات سكان العراق لعام 2012. بيانات غير منشورة.

ثانياً: الأسمدة

تعرف الأسمدة أو المخصبات الزراعية بأنها مواد عضوية أو غير عضوية توجد في الطبيعة أو تحضر صناعياً وتحتوي على بعض العناصر الغذائية المهمة التي يحتاجها النبات أثناء نموه، وتضاف إلى التربة بصورة عامة لغرض زيادة الإنتاج والحصول على نوعية جيدة من المحاصيل الزراعية(15).

والرز من المحاصيل الحقلية التي تستجيب بشكل واضح للتسميد وتظهر هذه الاستجابة بشكل واضح في زيادة نموه وانتاجيته، كما إن نقص العناصر يظهر هو الآخر بشكل واضح من خلال كون النباتات ضعيفة ومتقزمة وقليلة الإنتاجية. تختلف كيفية وكمية وضع الأسمدة من منطقة زراعته لأخرى عموماً تستخدم الأسمدة العضوية الكيميائية على نطاق واسع في منطقة الدراسة نتيجة الضغط الكبير على التربة وزراعتها على مدار السنة دون اتباع الدورة الزراعية مما أدى إلى نقص كبير في العناصر الغذائية فيها.

يستعمل البوريا في منطقة الدراسة بمقدار 70 كغم/دونم تضاف على وجبتين 35 كغم/دونم في الدفعة الأولى بعد شهر من الزراعة 35 كغم/دونم تمثل الدفعة الثانية بعد شهرين من الزراعة، كما يستخدم السماد المركب بمقدار 56 كغم/دونم تضاف الكمية المذكورة عند الزراعة وتقلب بالخرماشة مع البذور بالإضافة إلى استخدام السماد البوتاس بمعدل 24 كغم/دونم على دفعتين مع البوريا بمعدل 12 كغم للدفعة الواحدة هذا مع العلم عند إضافة الأسمدة الكيميائية يراعى ضرورة خلطها بالتربة وعلى عمق 10سم لزيادة فاعليتها والتقليل من فقدائها عند عمليات الغسل والتبخر، أما بعد الزراعة فيراعى ضرورة المحافظة

على طبقتين من الماء لا تقل عن 7 سم وتجنب بزل الحقل خوفاً من فقد السماد. كما يستخدم أيضاً في منطقة الدراسة الأسمدة العضوية المتمثلة بفضلات الحيوانات التي تعتبر مصدراً مهماً للنبات ولكنها تختلف بقيمتها كسماد. إن أهم المعوقات التي تعترض استعمال الأسمدة هو ارتفاع أسعارها إذ بلغ سعر الطن الواحد من سماد اليوريا للموسم الزراعي 2012-2013 (200) ألف دينار للطن الواحد فيما بلغ سعر الطن الواحد من السماد المركب (300) ألف دينار لنفس الموسم الزراعي، فضلاً عن تأخر استلامها في الوقت المحدد لها مما يضطر الكثير من الفلاحين إلى شرائها من الأسواق المحلية وبأسعار مرتفعة، ناهيك عما يعانيه الفلاح من الروتين الإداري في استلام الحصة من السماد، وتعرض كميات كبيرة منها للتلف لسوء خزنها خاصة في فصل الشتاء، إذ تكون أرض المخازن رطبة مما يؤدي إلى تحجّرها. ومما تجدر الإشارة إليه إنّ الأسمدة المجهزة للفلاحين في منطقة الدراسة لسنة 2012 بلغت 840 طن بنوعية اليوريا والسماد المركب (16).

ثالثاً: المكننة الزراعية

يعد استخدام المكننة الزراعية في مراحل العمليات الزراعية من العوامل المهمة للارتقاء بمستوى الإنتاج الزراعي وتحسين صفاته، كما إنّ استخدامها يحافظ على المحصول المنتج ويزيد مقداره الصافي من الغذاء، ويتباين توزيع المكنائن الزراعية في منطقة الدراسة تبعاً للمساحات المزروعة ونوعية المحصول، وقد تبين من خلال الدراسة الميدانية إنّ مساحة الناحية والأراضي الزراعية الصالحة لزراعة الحبوب من أهم أسباب التباين وهنا لا بدّ من أن نشير إنّ استغلال الأراضي مشترك ما بين محصول القمح الذي يزرع في الشتاء ومحصول الرز الذي يزرع في الصيف أي استعمال متداخل ما بين المحصولين. وتتمثل المكنائن الزراعية المستعملة في الإنتاج الزراعي في الناحية بالساحبات والحاصدات، وتعد الساحبات أكثر المكنائن شيوعاً في الاستعمال في منطقة الدراسة فهي تستعمل في الحرثة والتنعيم والتعديل فضلاً عن نقل مستلزمات الإنتاج الزراعي وتسويق المحصول، بلغ عددها حتّى عام 2012 (213) ساحة زراعية موزعة بشكل متباين بين الوحدات الإدارية (مقاطعة) في منطقة الدراسة وعلى الرغم من وجود هذا العدد من الساحبات إلّا أنّ استعمالها في الناحية يواجه مشكلات متعددة بسبب ارتفاع الكلفة أجرة تلك الساحبات الذي يؤدي بدورها إلى تأخير العمليات الزراعية، لكون عائدية هذه الآلات خاصة ويكون العمل فيها حسب رغبة مالكيها، كما إنّ ارتفاع أجور الحرثة التي تتراوح ما بين 12-15 ألف دينار/ ساعة تؤدي إلى عزوف المزارعين عن القيام بعدد من العمليات الزراعية.

أمّا الحاصدات فقد بلغ عددها في الناحية (8) تتوزع على مقاطعات الناحية ويرتبط استعمال الحاصدات الزراعية بالمساحة المزروعة بمحاصيل الشلب والحنطة والشعير التي يتم حصادها آلياً وأنّ كثرة العطلات والتوقيفات لها خلال أوقات الموسم يؤدي إلى تأخر موعد الحصاد وبالنتيجة يؤدي إلى زيادة نسبة الضائعات من المحاصيل المتأخر حصادها.

رابعاً: السياسة الزراعية

تعني السياسة الزراعية أسلوب إدارة الدولة للقطاع الزراعي من خلال مجموع من الإجراءات والقوانين والتشريعات التي تمدها الدولة تجاه القطاع الزراعي بغية تحقيق الأهداف محددة تنظيمها الخطط الزراعية⁽¹⁷⁾. تضم السياسة الزراعية عدّة إجراءات وسياسات فرعية وسنناقش أهمها تأثيراً في الإنتاج الزراعي في منطقة الدراسة وعلى النحو الآتي:

أ) سياسة الائتمان الزراعي (التسليف الزراعي):

يعرّف التسليف الزراعي ذلك النشاط الاقتصادي الذي يتضمن مد المنتجين الزراعيين برأس المال اللازم للقيام بالفاعليات الاقتصادية المختلفة ضمن فترة زمنية محدودة وبفائدة منخفضة نسبياً لأنّ من أبرز المشاكل التي تواجه المزارعين عند القيام

بالعملية الانتاجية مشكلة توافر رأس المال ومشكلة الحصول على السلف ومستلزمات الإنتاج التي يحتاجونها لإكمال العمليات الزراعية المختلفة.

ومن أبرز المشاكل التي تواجه المزارعين عند القيام بالعملية الإنتاجية مشكلة توافر رأس المال ومشكلة الحصول على السلفة ومستلزمات الانتاج التي يحتاجونها لإكمال العمليات الزراعية المختلفة.

يعد المصرف الزراعي في محافظة القادسية الممول الوحيد للمقترضين في منطقة الدراسة بفوائد تتراوح ما بين (12%) للقروض القصيرة الأجل (الأقل من سنة) و 21% للقروض الطويلة الأجل (4-5 سنة) (18).

وقد بلغت نسبة الفلاحين الذي لم يحصلوا على سلفة زراعية 97% مقابل 3% حصلوا على سلفة لمرة واحدة أو مرتين خلال مدة الدراسة ويعود السبب في ذلك إلى قلة مبالغ السلف الزراعية وارتفاع نسبة الفائدة وأنها مرهونة بضمانات عقارية وما يكتنف اجراءات منح السلف من صعوبات إدارية.

ب) الجمعيات الفلاحية:

تمثل الجمعيات الفلاحية مؤسسات اقتصادية زراعية واجتماعية وثقافية تعمل على تهيئة مختلف الوسائل في استغلال الأراضي الزراعية وما يرتبط بها من فعاليات اقتصادية واجتماعية تهدف إلى تحسين المستوى المعاشي وتطوير أساليب الانتاج الزراعي.

بلغ عدد الجمعيات الفلاحية في منطقة الدراسة في عام 2012 (5) جمعيات تتوزع بشكل متباين بين الوحدات الإدارية في الناحية إلا أن ما يؤخذ على عمل هذه الجمعيات اقتصار خدماتها (إن وجدت) على المنتمين إليها حصرياً من جهة ومن جهة أخرى إن أعمالها إدارية بالدرجة الأساسية على العكس من الأهداف المتوخاة من إنشاءها في كونها حلقة وصل بين الفلاح والمؤسسات الحكومية مما أدى إلى انحسار دورها في تطوير الانتاج كماً ونوعاً وضعف كفاءتها.

خامساً: طرق النقل ووسائله

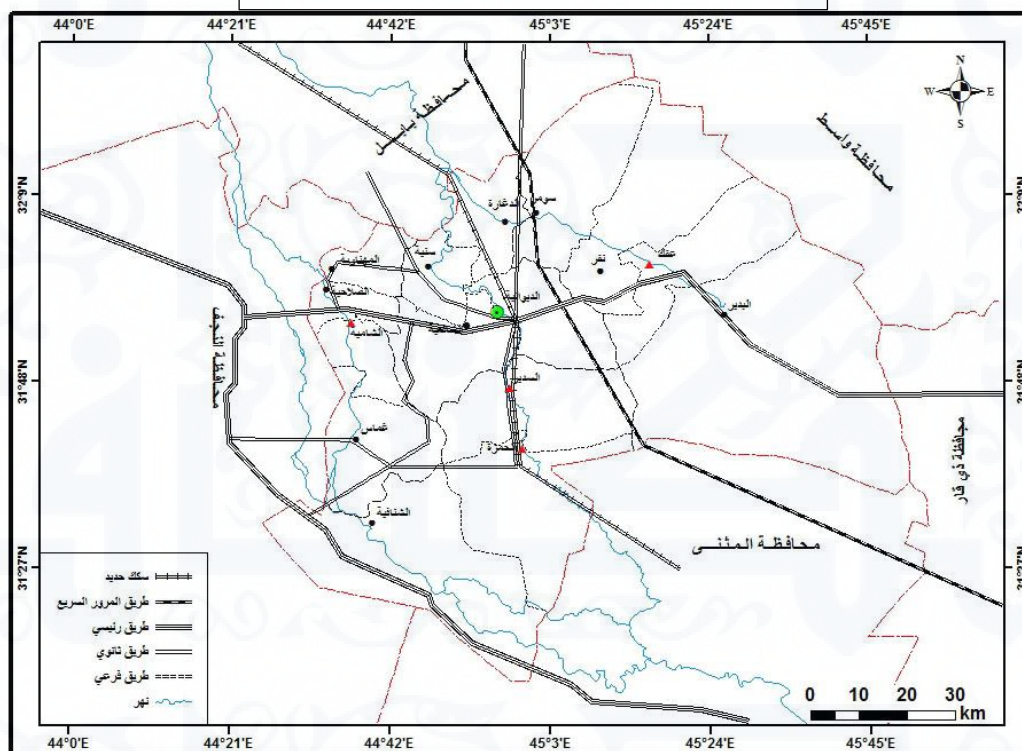
لطرق النقل أهمية كبيرة فهي تعتبر مهمة للإنتاج حيث توجد المنفعة المكانية للمنتجات في الوقت المناسب بنقلها من مناطق انتاجها إلى المناطق التي تحتاج إليها لذا فإن الإنتاج ايا كانت طبيعته يعد عديم الفائدة أو محدود في قيمته إذا لم تتوفر له وسائل النقل (19) فضلاً عن ذلك فإن الفلاحين يستفيدون منها في جميع إيصال المستلزمات الزراعية من بذور وأسمدة كذلك إن اتساع شبكة النقل يمكن أن يسهم في استغلال مساحات واسعة من الأراضي الصالحة للزراعة والتي لم يكن بالإمكان استثمارها لبعدها عن طرق النقل وهذا بطبيعة الحال يمكن أن يسهم في زيادة الانتاج الزراعي وتحقيق مستوى أعلى من النمو الاقتصادي في هذا القطاع.

وعند استعراض واقع شبكة النقل في منطقة الدراسة نلاحظ أنها تعتمد في حركتها بشكل أساسي على طرق النقل البرية المتمثلة بطرق السيارات، يمر الطريق الرئيسي الذي يربط محافظة النجف مع المحافظات الجنوبية الأخرى بمنطقة الدراسة والذي كان له الدور الكبير في ربط مناطق الانتاج مع بعضها إضافة إلى نقل المنتجات الزراعية، وكذلك توجد طرق ثانوية تتمثل بطريقة مبزل العطية- غماس بطول 14 كم ومفرق غماس- غماس بطول 22 كم، أما الطرق الريفية فتتمثل بطريق غماس -م الشواريف بطول 4 كم، وطريق غماس -النجشية بطول 8 كم، وأخيراً طريق غماس - النصر بطول 2,2 كم وطريق غماس -حاوي بطول 6 كم خارطة (6). تعاني منطقة الدراسة من قلة الطرق المعبدة لذلك يعتمد أكثرية فلاحو منطقة الدراسة على الطرق غير المعبدة وهذا ما يؤثر على حركة السير ولاسيما في فصل الشتاء عند تساقط الأمطار فضلاً عن رداءة الطرق كونها ضيقة وذات مطبات وحفر مما يؤدي بالتالي إلى ارتفاع تكاليف نقل التجهيزات الزراعية وتسويق المحاصيل ولاسيما وسائل النقل الصغيرة من سيارات الحمل والساحبات التي تعد أنسب وسيلة نقل كونها تتناسب وطبيعة تلك الطرق.

إن شكلت سيارات الحمل أعلى نسبة فيها لتبلغ (70%) تليها الساحبات الزراعية بنسبة 30%.

يتضح مما تقدم إن منطقة الدراسة تفتقر إلى شبكة نقل كفوءة مما دعا الفلاحين إلى استعمال الطرق الترابية واستعمال الأكتاف العالية لشبكات البزل كمسارات موسمية للنقل وغالباً ما تكتنفها خطورة الحركة بسبب ضيقها كما إنها لا تصلح لسير المركبات ذات الحمولة الكبيرة.

خريطة (6) شبكة طرق النقل في منطقة الدراسة



المصدر : مديرية الطرق والجسور في محافظة القادسية ، القسم الفني ، خريطة بمقياس ١ : ٢٥٠٠٠ ، ٢٠٠٨.

أما تسويق الشلب فيتم بوسائط نقل صغيرة من سيارات الحمل والساحبات كونها تتناسب وطرق تلك الطرق إلى المراكز التسويقية الرئيسية المتمثلة بمركز تسويق الحفار في القسم الجنوبي من منطقة الدراسة ومركز تسويق غماس، ومركز تسويق التمر الذي حول مؤخراً إلى تسويق محاصيل الحبوب. وكثيراً ما يتعذر استعمال تلك الوسائط عند تساقط الأمطار وعند تغدق التربة وارتفاع مناسيب المياه الجوفية مما يؤدي إلى مضاعفة الكلفة في الجهد والوقت وهذا بطبيعة الحال له آثار سلبية على الإنتاج الزراعي في منطقة الدراسة وفي مقدمتها الرز.

سادساً: السوق

يعد السوق عامل مشجع على انتاج الرز ومما يؤيد حاجة سوق العراق ومنطقة الدراسة الى محصول الرز الاستيراد الكبير لمحصول الرز سنوياً ولا سيما ان اكتفاء العراق الى محصول الرز ضئيل جداً، وعلى ضوء ذلك فان السوق العراقية لازالت بحاجة الى محصول الرز اذا ما عرفنا ان عدد السكان يزداد سنة بعد اخرى.

سابعاً: عامل الوقود

الطاقة والوقود عامل مهم للزراعة، وحصول ازمة في الوقود ينتج عنه اثرتين هما:-

أ: اضافة عبئ جديد على المستهلك الذي سيتحمل فرق السعر نتيجة ارتفاع اسعار الوقود

ب: ستكون نتيجة المنافسة بين المنتجات المحلية والمستوردة في اسواق الجملة لصالح المستوردة نتيجة لارتفاع اسعارها وسيكون الفلاح العراقي هو الخاسر في هذه المنافسة

تحليل كفاءة الرز:

مدخلات زراعة الرز في غماس:

بعد فرز البيانات الواردة أثناء الدراسة وتبويبها أمكن وضع الجدول (5) والذي يوضح:

أولاً: المعاملات الفنية لمحصول الرز اي حاجة الدونم الواحد من مستلزمات الإنتاج والمتحققة، قد شملت المدخلات القابلة للإتجار على 35 كغم بذور، 70كغم سماد يوريا تضاف إلى

جدول (5) عناصر إنتاج الرز في غماس (المدخلات المتاجر بها والمواد المحلية)

الكمية / دونم	عناصر الإنتاج	المدخلات
35كغم /دونم 70كغم/دونم – على دفعتين 56كغم/ دونم 24كغم /دونم –على دفعتين 2.5 لتر / دونم 900 لتر / دونم	البذور الأسمدة السماد المركب سماد البوتاسيوم مبيدات الأدغال الوقود	المدخلات المتاجر بها
3500 دينار /دونم 10 ساعة / دونم 35 ساعة/ دونم 20 ساعة /دونم 20 ساعة /دونم 50000 دينار / دونم 4 ساعات/دونم 2 ساعة / دونم	خامساً: الأرض ثانياً: العمل 1- تحضير التربة 2- السقي 3- العناية بالمحاصيل 4- الحصاد اليدوي ثالثاً: رأس المال العامل رابعاً: المكننة 1- تحضير التربة 2- الحصاد الميكانيكي	المواد المحلية
الإنتاجية 800كغم/دونم		
المصدر: من عمل الباحث بتاريخ 2013/4/24		

المحصول على دفعتين مناصفة، 56 سماد مركب يضاف أثناء تحضير التربة، 24 كغم سماد البوتاس على دفعتين، 2،5 لتر مركب يضاف أثناء تحضير التربة، 24 كغم سماد البوتاس على دفعتين، 2،5 لتر من مبيدات الأدغال ومبيدات الأمراض أثناء فترة النمو والحصاد، 900 لتر من الوقود لإغراض تحضير التربة وتشغيل مضخات الماء طول موسم الإنتاج البالغ 150 يوماً.

ثانياً: الموارد المحلية والتي شملت الأرض والعمل ورأس المال والمكننة ففيما يخص

- 1- الأرض: بدل إيجار سنوي للدونم الواحد من الأرض الزراعية بنحو 7000 دينار وعلى اعتبار إن محصول الرز موسمي فقد قدرت كلفة الأرض خلال موسم الزراعة 3500 دينار.
- 2- العمل ويشمل:

- أ- تحضير الأرض: تم الاعتماد على عنصر الرجال كعمل ماهر، إما قدرة إنتاجية النساء فتقدر بنصف إنتاجية الرجال، والأطفال بمقدار الربع، وبذلك قدرت أعمال تحضير الأرض بنحو 10 ساعات للدونم الواحد.
- ب- الري: يتطلب المحصول 35 ساعة من الري على مدى الموسم الإنتاجي.

- ت- حاجة الدونم لغرض التشعيب اليدوي والعناية بالمحاصيل بنحو 20 ساعة.
- ث- الحصاد اليدوي حيث يحتاج المحصول إلى ما مجموعه ساعة للدونم الواحد.
- ج- الدراس
- 3- رأس المال العامل: يحتاج المحصول 50 ألف دينار لصيانة الكمائن والمضخات
- 4- إعمال المكننة: تحضير الأرض تم تقدير حاجة الدونم الواحد بنحو 4 ساعات لغرض إعداد الأرض للزراعة.

كلفة المدخلات:

كلفة المدخلات المتاجر بها:

- 1- البذور: تم اعتماد سعر البذور المتاجر بها عند باب المزرعة لعام 2012 كسعر اجتماعي حيث بلغ (900000) ألف دينار للطن الواحد، فتكون كلفة البذور 31500 للدونم الواحد.
- 2- سماد اليوريا: بلغ سعر الطن الواحد من سماد اليوريا بالسعر الحكومي 200000 ألف دينار للطن الواحد بضمنها تكاليف النقل والتأمين وبلغ 650000 ألف دينا بالسعر التجاري، وبذا تكون كلفة سماد اليوريا 39000 ألف دينار لكل دونم بحساب قيمة 15 كغم تستلم بالسعر الحكومي و55 كغم بالسعر التجاري.
- 3- السماد المركب: بلغ سعر الطن الواحد من السماد المركب بالسعر الحكومي 30000 ألف دينار للطن الواحد من ضمنها تكاليف النقل والتأمين، وبلغ 800000 ألف دينار بالسعر التجاري وبذا تكون كلفة السماد المركب 37500 ألف دينار لكل دونم بحساب قيمة 15 كغم تستلم بالسعر الحكومي و41 كغم بالسعر التجاري.
- 4- المبيدات: بلغ السعر الحدودي للتر الواحد من مبيد الأدغال نحو 20000 ألف دينار بضمنها أجور النقل والتأمين، وبذا تبلغ كلفة المبيدات للدونم الواحد 50000 ألف دينار، وبذا تكون 2,5 لتر لكل دونم.
- 5- الوقود: تم تقدير السعر الاجتماعي للوقود بنحو 500 دينار للتر الواحد بضمنه تكاليف النقل، أي ما يقارب 45000 ألف دينار للدونم الواحد.

كلفة مدخلات الموارد المحلية

- 1- العمل: بالنظر لصعوبة انتقال العامل في مجال الزراعة إلى نشاط أخرفي المدى القصير تم اعتماد السعر المحلي كسعر اجتماعي لساعات العمل البالغة 50 ساعة وحيث أن كلفة الساعة الواحد تساوي 1500 ألف دينار فيكون المجموع 75000 ألف دينار للدونم الواحد
 - 2- رأس المال: قدر رأس المال الاجتماعي 50000 ألف دينار للدونم الواحد
 - 3- المكننة: تم اعتماد اجرة الآلة للساعة الواحدة في منطقة الدراسة وهي تساوي 15000 ألف دينار لأغراض الحراثة و40000 لأغراض التسوية والتنعيم وبذا تكن مجموع كلفة المكننة لأغراض تحضير واعداد التربة 55000 ألف دينار للدونم الواحد أما أعمال المكننة لأغراض الحصاد فتساوي 58000 ألف دينار للدونم الواحد
 - 4- إيجار الأرض: بالنظر لتوفر مساحات واسعة من الأرض الصالحة لزراعة الرز وعدم وجود منافسة مع محاصيل أخرى بسبب تخصص منطقة الدراسة، تم اعتماد السعر الاجتماعي للدونم الواحد والذي قدر على أساس بدل الإيجار السنوي المحدد من قبل الدولة 7000 ألف دينار سنوياً. وحيث إن محصول الرز موسمي فيكون بدل الإيجار 35000 للدونم الواحد لكل موسم زراعي.
- بلغ إجمالي تكاليف المدخلات المتاجر بها نحو 203000 ألف دينار/ دونم وبلغت تكاليف الموارد بنحو 241500 ألف دينار/ دونم، واعتماداً على التسعيرة الرسمية التي حددتها الدولة لشراء المحاصيل الاستراتيجية، فقد حدد سعر الطن الواحد من محصول الرز بنحو 750000 ألف دينار.

وبعد جمع تكاليف المدخلات المتاجر بها والبالغ 203000 ألف دينار وتكاليف المواد المحلية والبالغة 241500 ألف دينار تبين ان اجمالي تكاليف المدخلات يساوي 444500 ألف دينار للدونم الواحد وتساوي ايضا 555000 ألف دينار للطن الواحد، وبطرح الناتج محسوبا بسعر السوق من اجمالي العائد البالغ 750000 ألف دينار للطن الواحد و 60000 ألف دينار للدونم الواحد، اذ ان الدونم الواحد ينتج 800 كغم من الرز وبذا امكن تحديد الربحية الخاصة لمحصول الرز والبالغ 195000 للطن الواحد والتي تقدر بحوالي 150000 ألف دينار /دونم

توضح نتائج الجدول (6) ان منطقة الدراسة تتمتع بميزة انتاج عالية بالنسبة لمحصول الرز قياسا لبقية المحاصيل الزراعية، كما انها تحقق عوائد مادية منخفضة للمستثمر المحلي تقدر بحوالي 150000 ألف دينار عن كل دونم، فقد كانت كلف مستلزمات الانتاج المتاجر بها وكلف الموارد المحلية مرتفعة، الامر الذي يعكس عدم الدعم الحكومي لأسعار مدخلات الانتاج بنوعيتها المتاجرها والموارد المحلية، إذ إن المزارعين يحصلون على معظمها من الأسواق التجارية بلغت نسبة إنتاج الدونم الواحد من محصول الرز حوالي 800 كغم في عام 2012 ويساوي 3200 كغم للهكتار الواحد، وبحسب الفارق بين معدل إنتاج الهكتار الواحد في منطقة الدراسة قياسا إلى معدل إنتاج الهكتار الواحد نفس المحصول للفطر والبالغ 1364 كغم/هكتار عام 2012م يكون الفرق 1900 كغم عن كل هكتار وهذا يعني أن منطقة الدراسة تعد من المناطق الأولى في زراعة وإنتاج الرز في العراق، وبحسب كمية إنتاج نفس المحصول لنفس المنطقة بالقياس إلى معدل الإنتاج العالمي البالغ 3899 كغم/هكتار عام 2002 يكون الفارق 699 كغم لصالح الإنتاج العالمي، وبذا تكون منطقة الدراسة من المناطق المهمة في زراعة وإنتاج الرز والتي يمكن لها أن ترتقي إلى مستوى الإنتاج العالمي فيما لو توفرت لها الرعاية اللازمة من قبل الدولة.

جدول (6) القيمة النقدية للمعاملات الفنية والموارد المحلية لعام 2012

عناصر الانتاج	سعر الوحدة الواحدة	تكلفة العنصر الانتاج 1000 دينار /دونم
المدخلات المتاجر بها	البذور	31500
	سماد اليوريا	39000
	سماد المركب	37500
	المبيدات	50000
	الوقود	45000
المجموع	اولا: العمل	203000
	1- تحضير التربة	15000
	2- العناية بالمحصول	30000
	3- الحصاد اليدوي	30000
	ثانيا: راس المال	50000
	ثالثا: المكننة	550000
	1- تحضير التربة	85000
	2- الحصاد الالي	3500
	3- رابعا: الارض	
		241500
المجموع		600000
الربحية للمستثمر		150000

المصدر: عمل والباحث بالاعتماد على الدراسة الميدانية والمقابلات الشخصية.

الاستنتاجات

- 1- يعد السطح في مقدمة العوامل الطبيعية المؤثرة في الانتاج الطبيعي، اذ تتحدد العمليات الزراعية في ضوء شكل السطح، وتشكل منطقة احواض الانهار معظم سطح منطقة الدراسة التي تسمح باستخدام الآلات الزراعية بسهولة فضلا عن امتداد نهر الفرات الامر الذي جعل منطقة الدراسة اكثر المناطق لزراعة الرز
- 2- زيادة معدلات التبخر في منطقة الدراسة تزيد من حاجة محصول الرز الى مياه الري خلال الصيف
- 3- تعتبر تربة منطقة الدراسة مزيجية غرينية ذات نفاذية معتدلة وذات نسجة متوسطة وهي من افضل انواع الترب استثمارا للانتاج الزراعي ولاسيما زراعة الرز
- 4- توفر الايدي العاملة بشكل كبير يؤمن احتياجات المحصول ويوفر مستلزمات نجاح انتاجه والتوسع في زراعته
- 5- تعتمد منطقة الدراسة بشكل كبير على طرق النقل البرية المتمثلة بطرق السيارات مع محافظات العراق ولاسيما المحافظات الجنوبية والتي لها الدور الكبير في ربط مناطق الانتاج مع بعضها فضلا عن نقل المنتجات الزراعية

المصادر

1. عبدالحميد أحمد يونس ووفقي شاكر الشماع، محاصيل الحبوب والبقول، مؤسسة دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، 1982م، ص188.
2. خضير عباس حميد، نظام التكييف لمحصول الرز، نشرة فنية وإرشادية تصدر عن الهيئة العامة للإرشاد والتعاون الزراعي، بغداد، 1997، ص402.
3. الدراسة الميدانية اجريت بتاريخ 2013/4/4.
4. سعيد فليح حسن، الرز زراعته وإنتاجه في العراق، الهيئة العامة للإرشاد والتعاون الزراعية، بغداد، 2011، ص907.
5. محمد خميس الزروكة، الجغرافية الزراعية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1999، ص105.
6. عدنان رشيد أبو الريحة، محافظة القادسية، دراسة في جغرافية السكان، اطروحة دكتوراه غير منشورة مقدمة إلى كلية الآداب، جامعة عين الشمس، القاهرة، 1980، ص52.
7. Ali H. AL. Shalash. The climate of Iraq (Amman Jordan) The co. operative printing presses workers society p. 30.
8. P. Buring soil and soil condition in Iraq (H. Veenman and Zonen N.V. Netherland, 1960, P58.
9. وزارة الزراعة والري، المؤسسة العامة للتربة واستصلاح الأراضي في المنشأة العامة لدراسة التربة والتصاميم، تقرير مشروع حلة- ديوانية 1987، ص402.
10. صلاح باركة ملك وجواد عبد الكاظم كمالك، خصائص التربة وأثرها في استعمالات الأراضي الزراعية في محافظة القادسية، مجلة الجمعية الجغرافية، العدد 49، 2002، ص189-193.
11. عبد الزهرة محسن، مسح التربة وتصنيف الأراضي شبه المفصل للجمعيات التعاونية الزراعية، تقرير مطبوع بالرينو، بغداد، 1976، ص42.
12. صلاح باركة ملك وجواد عبد الكاظم، خصائص التربة وأثرها في استعمالات الارض الزراعية في محافظة القادسية، مصدر سابق، ص190-191.
13. عبد الزهرة محسن، مسح التربة وتصنيف الأرض شبه المفصل للجمعيات التعاونية الزراعية، مصدر سابق، ص42.
14. عباس فاضل السعدي، الأمن الغذائي في العراق الواضع والطموح، الموصل، مؤسسة دار الكتب للطباعة، جامعة

الموصل، 1990، ص132.

15. طاهر سليم، قواعد التسميد، مجلة الاسمدة العربية، العدد 28، الأردن، 2000، ص20.
16. مديرية شعبة زراعة غماس، بيانات غير منشورة.
17. منى رحمة، السياسات الزراعية في البلدان العربية، مطبعة مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2000، ص11.
18. المصرف الزراعي في الديوانية، شعبة التسهيلات المصرفية، بيانات غير منشورة، 2012.
19. محمد خميس الزروكة، جغرافية النقل، ط3، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2004، ص21.

تطور العلاقات الكويتية السعودية 1961-1976م

أ.م.د. حسين علي فليح الباحث. قاسم عقيل كرم جاسم الخفاجي

كلية التربية الأساسية/ الجامعة المستنصرية

Kuwait- Sudia Arabia Relations Development
Between (1961-1976)Asst. Prof. Hussain Ali Flayih Researcher Kassim Akeel Karam Jasim
Alkafaji

Collegee of Basic Education/ University of Al-Mutansirya

alkafaji111@gmail.com

Abstract

Kuwait- Sudia Arabia relations is worth to be studied because they have an important role in figuring out the policies of both countries.

المقدمة

تُعد دراسة العلاقات الكويتية - السعودية من الموضوعات الجديرة بالاهتمام لما لها من دور أساسي كبير في معرفة سياسات الدولتين والعوامل المؤثرة فيها.

وتعتبر الزيارات والاتفاقيات الكويتية السعودية جزءاً من العلاقات السياسية بين البلدين، والتي مثلت أهمية كبيرة على مجرى أحداث العلاقات السياسية للدولتين، كما أنها فتحت آفاقاً جديدة في العلاقات الأخوية المبنية على الاحترام المتبادل بينهما، كما شكلت الدافع الأقوى لترابط العلاقات بينهما، فضلاً عن ذلك إلا أنها مهدت الطريق أمام الحكومتين الكويتية والسعودية للقيام بعمل ما من شأنه تحقيق آمال الشعبين.

وفي ضوء ذلك جاءت دراستنا الموسومة بـ (تطور العلاقات الكويتية -السعودية 1961-1977) لما لهذه العلاقة من تأثير كبير في مجريات الأحداث في المنطقة العربية جميعها، إذ يعد موضوع البحث واحداً من أبرز القضايا الدولية تعقيداً وحساسية، لأنه محاط بأسوار من التوتر، والمناقشة السطحية من دون الخوض في عمق العلاقة المتأزمة في الماضي والحاضر وصولاً إلى وضع الحلول الناجحة لأزمته مستقبلاً.

الكلمات المفتاحية: العلاقات، الكويت، السعودية.

المبحث الاول

الزيارات والاتفاقيات الكويتية السعودية في عهد عبدالله السالم

اولاً:-الزيارات المتبادلة بين الدولتين في عهد الشيخ عبدالله السالم الصباح:

تعتبر الزيارات المتبادلة بين شيوخ الكويت وملوك المملكة العربية السعودية، جزءاً من العلاقات السياسية بين البلدين، والتي مثلت أهمية كبيرة على مجرى أحداث العلاقات السياسية للدولتين، كما أنها فتحت آفاقاً جديدة في العلاقات الأخوية المبنية على الاحترام المتبادل بينهما، فضلاً عن ذلك مهدت الطريق أمام الحكومتين الكويتية والسعودية للقيام بعمل ما من شأنه تحقيق آمال الشعبين⁽¹⁾.

أن هذه الزيارات المتبادلة كانت تسعى لتوثيق العلاقات وتقريب وجهات النظر، وطرح القضايا ذات الشأن المشترك وسبل تعزيزها ونمائها في جميع المجالات، واستعراض الأوضاع الخليجية والعربية والإسلامية والعالمية في جو من الإخاء والود والتفاهم التام، وكانت هناك العديد من الزيارات المتبادلة قام بها الشيوخ والوزراء والملوك والأمراء الكويتيين والسعوديين التي جاءت استجابة لمطلب حكام البلدين من أجل التنسيق في جميع الأمور التي تخص العلاقات بين البلدين سواء كانت في

المجال السياسي أو الثقافي والاقتصادي، خاصة وأنه كانت توجد لدى حكام البلدين الرغبة الأكيدة في التنسيق والتعاون والتشاور، وقد ازدادت الزيارات المتبادلة بين البلدين بشكل مستمر عاماً بعد عام حتى توصل البلدان إلى أعلى مستوى في العلاقات الأخوية قلما توجد بين بلدين⁽²⁾.

1- زيارات الشيخ عبدالله السالم الى المملكة العربية السعودية:

الزيارة الأولى:

تجسيدا للعلاقات التاريخية الوثيقة، ووشائج القرى والجوار التي تربط بين دولة الكويت والمملكة العربية السعودية، وتعريفاً لأواصر الأخوة، قام الشيخ عبد الله السالم الصباح أمير دولة الكويت بزيارة رسمية إلى المملكة العربية السعودية في 1961/9/21، وقد استقبله في المطار الملك سعود والمستشارون وكبار رجال الدولة وقادة الجيش، وكان الشيخ عبدالله السالم الصباح يصحب معه في هذه الزيارة كلاً من السادة خالد العبدلطي، ومحمد الصالح الحميض، وخليفة الأحمد الغانم، وبدر الملا، ويعقوب اليوسفي، وجاسم القطاني، ومحمود الدرويش، وقد دارت مباحثات ودية بين الأخوين استغرقت وقتاً غير قصير أعرب فيها الشيخ عبدالله عن مشاعره ومشاعر آل الصباح ومشاعر شعب الكويت نحو الملك سعود ونحو العائلة السعودية والشعب السعودي وأشاد الشيخ عبد الله بما أفاض الله على العائلتين والبلدين من نعمة التآخي والتعاون في تلك الأزمنة (أزمة الكويت مع العراق)⁽³⁾.

غادر الشيخ عبدالله السالم الصباح أمير دولة الكويت السعودية عند الساعة العاشرة مساءً من نفس اليوم، أي ان زيارته كانت قصيرة، وكان في وداعة بالمطار الملك سعود والأمراء يقدمهم الأمير فيصل ولي العهد ونائب رئيس مجلس الوزراء⁽⁴⁾.

الزيارة الثانية:

عمل الشيخ عبدالله السالم الصباح على تعزيز العلاقات مع المملكة العربية السعودية وذلك من خلال الزيارات المتبادلة، فقد زار الشيخ عبدالله السالم الصباح المملكة العربية السعودية في 1962/3/28، ووصل إلى مطار مدينة الرياض الشيخ عبدالله السالم الصباح أمير دولة الكويت، في زيارة خاصة⁽⁵⁾، وكان في استقباله في مطار الرياض الملك سعود وجمع كبير أعضاء العائلة المالكة، وفي مقدمتهم سمو الأمير الفيصل أمين مدينة الرياض وسعادة السفير جميل إبراهيم صالح الحجيلان (1961-1963)⁽⁶⁾.

ومن المهم الإشارة هنا، لقد كان اللقاء أخوياً تجلت فيه روح الأخوة العربية التي تربط بين الأسرتين وتمتد في أعماق التاريخ على مدى بعيد، وبودلت فيه الأحاديث الأخوية فيما يعود بالنفع على الشعبين والعرب والمسلمين، وفي تمام الساعة التاسعة والنصف (مساءً) غادر الشيخ عبدالله السالم الصباح أمير دولة الكويت مطار الرياض عائداً إلى بلاده، وكان في وداعة بالمطار الملك سعود ونائب رئيس مجلس الوزراء كما كان في وداعه وكبار رجال الدولة والوجهاء والأعيان⁽⁷⁾.

وعلى إثر مغادرة الشيخ عبدالله السالم الصباح أمير دولة الكويت الرياض، ووصوله بالسلامة إلى الكويت بعث ببرقية شكر إلى الملك سعود جاء فيها: "صاحب الجلالة الأخ العزيز الملك سعود بن عبدالعزيز حفظه الله

ورعاه، وصلنا بسلامة الله أرض الوطن نلهج بأسمى آيات الشكر والامتنان بما لاقيناه من الحفاوة البالغة وما لمسناه من مشاعر المودة والأخوة الصادقة التي جعلتنا نشعر أننا بين أهلنا وإخواننا في وطننا الثاني راجين المولى أن يمد في عمر جلالته وأن يسدد على الدوام خطاكم وأن يحفظكم راعياً وسنداً لشعبكم ونصراً للعرب والمسلمين ويوفقنا لكسب رضاكم وإن شاء الله ما تسمعون إلا ما يسر جلالته". كما بعث الملك سعود بالرد التالي: "حضرت صاحب السمو الأخ العزيز الشيخ عبدالله السالم الصباح أمير دولة الكويت حفظه الله، تناولت برقية سمو الأخ بمزيد السرور والاعتباط بوصوله سالماً إلى الوطن العزيز بعد أن كان لنا السرور العظيم بلاقائه في هذا اليوم الذي نعدّه من أيامنا السارة وأن ما أبداه سمو الأخ من مشاعر المودة

والإخاء هو نفس ما نشعر به نحو سموكم وبلادكم الكريمة سائلاً الله أن يتمتعكم بالصحة والعافية وأن يديم علينا نعمة التأخي والتعاون لما فيه مصلحة البلدين والعرب والمسلمين أجمعين⁽⁸⁾.

الزيارة الثالثة:

تأتي الزيارة الثالثة للشيخ عبدالله السالم الى المملكة العربية السعودية التي قام بها في يوم السبت 1962/11/30، تأكيداً على التشاور والتداول في كثير من الأمور التي تهم البلدين بصورة خاصة، والعالم العربي والإسلامي بصورة عامة⁽⁹⁾، وكان في استقباله الأمير فيصل ولي العهد وعدد من الأمراء اخوان وانجال جلالة الملك سعود⁽¹⁰⁾.

وقد حال بين الملك سعود واستقبال الشيخ عبدالله الصباح، بسبب تعرض الملك لحالة مرضية مفاجئة (التهاب اللوزتين)، ثم توجه الموكب إلى قصر الناصرية حيث تقابل العاهلان الكبيران، هذا وقد اقام حضرة الملك سعود بن عبد العزيز حفل غداء فخم على شرف الضيف الكريم الشيخ عبدالله السالم الصباح، وفي الساعة العاشرة والرابع من عصر يوم السبت غادر مدينة الرياض صاحب السمو الشيخ عبدالله السالم الصباح أمير دولة الكويت متوجهاً إلى الكويت، ولقد كان في وداع سموه الأمير فيصل ولي العهد وكبار رجال الدولة وقادة وضباط الجيش، وقد بودلت بين الملك سعود وسمو الشيخ عبدالله السالم الصباح أمير دولة الكويت برقيتان رقيقتان عبرتا بوضوح عن مدى الروابط الأخوية المتينة التي تحكم العلاقات بين الدولتين⁽¹¹⁾.

2- زيارات الملك سعود عبد العزيز الى الكويت:

الزيارة الأولى:

قام الملك سعود بزيارة رسمية لدولة الكويت بدعوة من الشيخ عبدالله السالم الصباح أمير دولة الكويت حيث وصل إلى مطار الكويت صباح السبت 1961/4/1، وقد استقبل استقبالاً رسمياً وشعبياً منقطع النظير⁽¹²⁾، حيث تقدمت مختلف الهيئات والمنظمات وأعضاء المجلس البلدي ومجلس المعارف وكبار الموظفين ومديرو الشركات ووجهاء واعيان الكويت البلد الشقيق تقدمت الجميع الى الملك سعود بن عبد العزيز مرحبين ومتمنين لجلالته طيب الإقامة في رحاب أخيه الشيخ عبدالله السالم الصباح، وقد شهد في هذه الزيارة، تصدير أول شحنة من الزيت الخام من المنطقة المحايدة، وكان برنامج الزيارة قد احتوى على زيارة مدينة العلم والنور، وجولة في كلية الصناعة بالكويت، ومشاهدة المنتجات الصناعية، وحضور الاستعراض العسكري، وزيارة محطة التجارة الزراعية⁽¹³⁾.

كما تم عقد اجتماعات بين الملك سعود والشيخ عبدالله السالم الصباح تطرقت لما يهم مصلحة البلدين، وتقوية العلاقات الأخوية بين المملكة العربية السعودية ودولة الكويت في جميع المجالات السياسية والثقافية والاجتماعية⁽¹⁴⁾.

وبعد هذا اللقاء ظهرت النتائج في شهر كانون الثاني 1961، بأن وقف الشيخ عبدالله السالم الصباح ليعلن على الأمة العربية، استقلال الكويت التام، وبذلك يخطو بالكويت إلى مجموعة الدول العربية، لتصطدم هذه الخطوات الأولى بتصريحات العراق ونتيجة لذلك اعلن الملك سعود بن عبد العزيز وقوفه مع دولة الكويت، وأنه وضع كل مقدراته تحت تصرف الكويت، من أجل متابعة الكويت خطواته نحو التقدم والازدهار، ونتيجة لذلك اصبح الكويت عضواً عاملاً في مجموع الدول العربية⁽¹⁵⁾.

ثانياً: تقسيم المنطقة المحايدة بين الكويت والسعودية:

استمرت العلاقات الكويتية للسعودية مشوبة بروح الصداقة وحسن الجوار، ولقد سبق ان أشرنا الى أن السعودية كانت أول من ساند الكويت خلال انفجار الازمة بينهما وبين العراق في عام 1961، وذلك نتيجة لمطالبة عبد الكريم قاسم بالسيادة على الكويت، ودون شك فأن زيادة التقارب والتعاون بين الكويت والسعودية ساهم وحفز الدولتين الى العمل على تقسيم المنطقة المحايدة بينهما⁽¹⁶⁾.

أسهمت العديد من العوامل الإقليمية والمحلية الى زيادة التعاون بين الحكومتين الكويتية والسعودية، والعمل على تقسيم المنطقة المحايدة فيما بينهما بالتساوي، وكان من اهم هذه العوامل: تغير سياسته الملك سعود وابتعاده عن الخط الناصري، هذا بالإضافة الى التطور التي شهدتها المنطقة، وخاصة ثورة 14 تموز في العراق وقيام النظام الجمهوري، كذلك ازدادت المشاكل حول ادارة المنطقة المحايدة (17).

ولابد من الإشارة هنا، ان بعد منح امتيازات النفط في المنطقة المغمورة لشركة النفط العربية اليابانية في عامي 1957 - 1958، من قبل الحكومتين الكويتية والسعودية بشكل منفصل، قد ترتب على ذلك تدفق العمال التابعين لشركات النفط على المنطقة المحايدة، ووجدت كل من الكويت والسعودية انه من الضروري ان يجري مباحثات فيما بينهما، لتنظيم وضع الادارة الكويتية والسعودية في المنطقة المحايدة (18).

باشر البلدان مفاوضات اولية في عام 1960، واتفقا خلالها على تشكيل أولاً: لجنة خبراء مشتركة لتقديم تصور لتقسيم المنطقة المحايدة الى قسمين جغرافيين يلحق احدهما بالكويت والاخر بالسعودية (19).
ثانياً: تأجيل النظر في مناقشة المسائل المتعلقة بجزيرتي قاروة وام المرادم الملاصقتين للمنطقة المحايدة لحين تسوية الحدود البرية والبحرية للمنطقة (20).

وفي السياق ذاته، فقد توقفت المفاوضات الكويتية السعودية في المرحلة الاولى، وذلك بسبب قيام الكويت بتقديم شكاوى ضد السعودية، تتهمها بممارسة سلطة ادارية مكثفة في المنطقة المحايدة، بشكل يحد من حق الكويت في نصيبها من الادارة في المنطقة المحايدة (21)، كما اشكت السلطات الكويتية ايضاً، ان نزعات العمل يتم حلها وفقاً للقوانين السعودية بغض النظر عن جنسيات العمال.

ومن الهام ذكره، ان السعودية عملت خلال هذه الفترة على زيادة نفوذها في المنطقة المحايدة، فقد طلبت السعودية من الشركات شركات النفط العاملة ان تستوعب ملا يقل 75% من قوة العمل من العمال السعوديين، هذا بالإضافة الى قيام السعودية بإقامة مكاتب حكومية في المنطقة المحايدة (22).

ونتيجة لذلك اتخذت الكويت بعض الاجراءات في سبيل تعزيز سلطتها الادارية في المنطقة المحايدة، وكان لمثل هذه التصرفات المنفردة دوراً في زيادة التوتر والتعجيل، بعقد المفاوضات الثنائية بين البلدين (23).

تجددت المباحثات بين البلدين في عام 1961، فأقترح الجانب السعودي تشكيل مجلس اداري يضم اربعة افراد يمثلون الجانب الكويتي والسعودي (24)، وتكون مهمة هذا المجلس الاشراف على كل ما يتعلق بالمنطقة، ولكن دولة الكويت رفضت هذا الاقتراح، وذلك لأنها رأت أنه معقد وغير عملي، واقترحت بدلاً من ذلك تقسيم المنطقة الى قسمين منفصلين، يتولى كل جانب ادارة القسم الذي يخصه (25)، مما ادى ذلك الى تشكيل لجنة فنية في العام نفسه من الجانبين الكويتي والسعودي، تقوم بمهمة تخطيط الحدود بصورة نهائية وبتكليف من الجانبين، وقد تولت شركة باسفيك ابروسير في عمليات المساحة وتحديد الحدود (26).

رأت حكومة المملكة العربية السعودية وفي سنة 1963، ان الاستمرار في ادارة المنطقة المحايدة غير مجدي، وان مصلحة الطرفين تقتضي بتقسيمها بين البلدين بالمنصفة، فيقوم كل فريق بإدارة منطقته بالأسلوب والطريقة التي تصون مصالحه، ونتيجة لذلك عملت حكومة المملكة العربية السعودية، بمفاتيحة الكويت في ذلك مع استثناء حصه كل منهما في عائدات النفط.

وفي الخامس من ايلول من السنة نفسها تم تبادل الطرفان مذكرات رسمية بين الحكومتين الكويتية والسعودية، بشأن تقسيم المنطقة المحايدة، على ان تبقى الحقوق متساوية للطرفين، بالنسبة لمواد النفط وغيرها من المواد الطبيعية، طبقاً لما كان قد تقرر اصلاً في اتفاقية العقيق 1922 (27) وعلى أي حال فإن موافقة الطرفان على مبدأ التقسيم، قد استلزم دخول الطرفان في مفاوضات شاملة على مستوى عالي بشأن تحديد الحدود البرية والبحرية (28).

زار وفد المملكة العربية السعودية الكويت، في الفترة من 26 شباط الى 8 اذار عام 1964، برئاسة معالي وزير البترول والثروة المعدنية (احمد زكي اليماني)، وذلك تلبية للدعوة التي وجهها الامير جابر الاحمر الصباح وزير الصناعة في دولة الكويت⁽²⁹⁾، ولقد جرت مباحثات بين الوفدين في جوا يسوده روح الاخوة الاسلامية العربية، واواصر الصداقة التقليدية، وقد اثمرت المباحثات على توقيع اتفاقية بالأحرف الاولى بشأن تقسيم المنطقة المحايدة، وتنظيم شؤونها، وممارسه الطرفين لحقوقهما المتساوية فيها، مما يؤكد على استمرار التعاون الصادق بين البلدين الشقيقين⁽³⁰⁾.

وفي السادس عشر من آب، تم التوقيع على الاتفاقية في جدة، وتقرر ان تؤلف لجان لتنفيذ ما جاء في هذه الاتفاقية، وعملا بهذه الاتفاقية بدأت في كانون الثاني عام 1965 لجنة من المهندسين اليابانيين بمسح الحدود الكويتية السعودية، وقد تم تثبيت تلك الحدود بعد فترة استغرقت بضعة اشهر⁽³¹⁾.

ومن الهام ذكره هنا، ان في الفترة من الرابع الى السابع من تموز سنة 1965 زار المملكة العربية السعودية، وفد كويتي برئاسة الشيخ جابر الاحمد الصباح، وبحث مع المسؤولين فيها المسائل المعقدة التي تهم البلدين، وخاصة فيما يتعلق بالمنطقة المحايدة وفي 7 تموز عام 1965، ونتيجة لذلك تم التوقيع على اتفاقية تقسيم المنطقة الحدودية بين الكويت والسعودية في الهدا بالطائف، وقد وقعها نيابة عن الجانب الكويتي الامير جابر الاحمد الصباح، ووقعها نيابة عن حكومة المملكة العربية السعودية الشيخ احمد زكي اليماني⁽³²⁾، ولقد صدر بيان مشترك عن نتائج تلك المباحثات، ومرسوم ملكي سعودي ذي رقم (3) بتاريخ الحادي عشر من تموز عام 1965 يقضي بالمصادقة على الاتفاقية، بينما اقراها المجلس الامة الكويتي في 4/6/1966، ولقد نصت بهذه الاتفاقية على ان يسرى تنفيذها بمجرد تبادل وثائق التصديق عليها⁽³³⁾.

وعملا بهذا النص فقد تم تبادل وثائق التقسيم بين البلدين في 25 تموز 1966 حيث اجتمع بمقر وزارة الخارجية بجدة كل من سعادة السفير الكويتي بجدة السيد عيسى عبد اللطيف عبد الجليل، وسعادة السيد محمد ابراهيم مسعود وكيل وزارة الخارجية بالنيابة، وتبادلا الطرفين وثيقة ابرام المعاهدة، وقد تضمنت اتفاقية تقسيم المنطقة المحايدة الموقعة في 7 تموز سنة 1965⁽³⁴⁾ الى (23) ثلاثة وعشرون مادة، نصت المادة الاولى والثانية، على ان يكون الحد الفاصل بين قسيمي المنطقة عند منتصف الساحل شرقاً على خط انحسار الماء وينتهي عند الحد الغربي للمنطقة⁽³⁵⁾، ويجري تعيين ذلك الحد على الطبيعة بواسطة لجنة مسح وتحديد للمنطقة المتفق على تشكيلها ويعتمده الطرفان باتفاق لاحق، ويضم كل من الجزئين اللذين ينتجان عن هذا التقسيم الى اقليم كل من الدولتين، ويصبح جزءاً لا يتجزأ من اقليمها⁽³⁶⁾.

وتنص المواد من الثالثة الى السادسة، على حرية كل دولة في ممارسة حقوق الإدارة والتشريع والدفاع في المنطقة التابعة لها، بنفس الكيفية التي تمارسها على اقليمها الاصلي، كل ذلك على ان تبقى الحقوق المتساوية للطرفين في تلك المنطقة مشتركة كما اوجدتها اتفاقية العقير، كما اوجبت الاتفاقية على الطرفين عدم التنازل عن هذه الحقوق الى دولة ثالثة، والا ادى ذلك الى اعفاء الطرف الاخر من الالتزامات المنصوصة في الاتفاقية⁽³⁷⁾.

اما المادتين السابعة والثامنة من الاتفاقية، فقد نصت على ان سيمارس كل طرف، نفس الحقوق التي يمارسها في القسم الخاص به من المنطقة المقسمة في المياه الاقليمية المجاورة، والعمل على تعيين خط الحدود الذي يقسم المياه الاقليمية المجاورة للمنطقة المقسمة، حيث سيلحق بكل منطقة مالا يزيد على 6 اميال بحرية من منطقة قاع البحر وما تحت القاع، وذلك لأغراض استثمار الموارد الطبيعية في المنطقة المقسمة، كما سيمارس الطرفان المتعاقدان حقوقهما بصورة مشتركة في المياه الواقعة خلف الستة اميال مالم يوافق الطرفان على خلاف ذلك⁽³⁸⁾.

كما تضمنت المواد من المادة التاسعة الى الثالثة عشر، ممارسة الطرفين حقوق متساوية في المنطقة، واستغلال الثروات الطبيعية فيها، بان نص اساساً على بقاء امتيازات النفط سارية المفعول، وتقيد كلاً من الطرفين باحترام حقوق الطرف الاخر في الجزء الذي يضم الى اقليمه، وتحمل كل طرف التزامات الحراسة والامن المترتبة في ذمه الطرف الاخر بموجب تلك

الامتيازات، وتعهد كل طرف باتخاذ الاجراءات التشريعية النظامية التي تكفل استمرار تمتع شركات الامتيازات العاملة في المنطقة بحقوقها وأدائها لالتزاماتها، وباتخاذ الضمانات القانونية التي تكفل عدم ازدواج الضريبة على الشركات، وبأخلاء كل طرف لمنشآت الاعمال الادارية والقضائية التي تقع في الجزء الذي يضم اليه من موظفين وتسليمها للطرف الاخر.

وتتطرق المواد 14-21 في الاتفاقية الى تنظيم حقوق مواطني الطرفين العاملين في استثمار الثروات الحالية، بان كفلت لهم حق العمل وممارسة المهنة بالتساوي اقراراً لما درجا عليه من عرف في هذا الخصوص، وكما تعهدت كل دولة باحترام حقوق كل طرف في المنشآت والمباني القائمة حالياً في المنطقة، وتيسر اجراءات دخول مواطني الدولتين في المنطقة، اما ما يخص الثروات الطبيعية التي تكشف في المستقبل فقد ترام الاتفاق على حقوق مواطني الطرفين فيها فيما بعد⁽³⁹⁾.

ولم تنس الاتفاقية أي خلافات تظهر في المستقبل عن تفسير او تطبيق أي بند فيها، لذلك ترى ان المادة الثانية والعشرين من الاتفاقية، تنص على انه اذا نشأ أي خلاف في تفسير هذا الاتفاق وتطبيقه فان الطرفين يسعيان لتسوية ذلك الخلاف بالطرق الودية، بما في ذلك اللجوء الى جامعه الدول العربية، واذا ما تعذر التوصل الى تسوية الخلاف يعرض الامر على محكمة العدل الدولية في هذا الخصوص، واخيراً فان المادة الثالثة والعشرين تتعلق بالتصديق على الاتفاقية حسب النظم الدستورية المتبعة في كل البلدين وتعتبر نافذه المفعول من تاريخ تبادل وثائق التصديق⁽⁴⁰⁾. وعلى أي حال فقد اسفرت اتفاقية 1965 عن وضع حد لعدد من المشاكل المتعلقة بالإدارة والقضاء في المنطقة المحايدة، والتي اعاققت الطرفين لسنوات طويلة من ممارسة حقوقها بالتساوي، وبالإضافة الى ان هذه الاتفاقية أوجدت وضعاً فريداً في القانون الدولي، من حيث وجود تناقض بين حقوق السيادة من ناحية الإدارة، وانتهاك تلك الحقوق من حيث ثروة الاقليم من ناحية أخرى.

وفي اعتقاد الباحث أن جوهر المشكلة بقي دون معالجة بموجب هذه الاتفاقية، اذ لاتزال عملية تقسيم الثروات الطبيعية مناصفة كما هي، وليس هناك حقوق بعينها فاصله لأي من الطرفين، كما ظلت مساله المياه الاقليمية (مساله الحد الشمالي للجرف القاري المحاذي للمنطقة المحايدة) دون حسم، والا هم من ذلك كله أن مساله تبعية وملكية وعائدية جزيرتي قاروة وام المرادم بقيتا معلقة كبؤرة للتوتر والنزاع، وذلك نتيجة لاختلاف الطرفين في التوصل الى حل سلمي للمشكلة⁽⁴¹⁾.

اذ ترى الكويت ان حقها بهاتين الجزيرتين واضح، وقد بذلت الكويت محاولات كثيرة لأقناع الطرف الاخر بهذا الحق، الا انه لم يكتب لها النجاح، وعليه فقد اكنفى الطرفين بالإعراب عن أملهما بان تتم تسوية هاتين المسألتين بروح الاخوة والتفاهم التي وقعت في ظلها الاتفاقية المعروضة⁽⁴²⁾.

اما بالنسبة لمساله الحدود البحرية بين الكويت والسعودية فقد تم في الكويت التوقيع على اتفاقية 18/12/1969، والتي تم بموجبها تحديد الحد المنتصف وهو الحد الفاصل النهائي في الحدود البحرية بين الكويت والسعودية⁽⁴³⁾.

ونتيجة لتوقيع البلدين على هذه الاتفاقية، وضع حداً لأي مشاكل او خلافات قد تظهر بسبب اشتراكهما في ادارة تلك المنطقة، كما سمح للبلدين بالبدا في تنظيم وتعمير المنطقة الواقعة تحت سلطتهما بالشكل الذي يراه مناسباً، وبالفعل فقد نظمت السعودية المنطقة حيث اقامت عليها مدينه الخفجي وعملت الكويت هي الاخرى بتنظيم منطقتها فازدهرت الوفرة التي تحولت الى قرية زراعية ومنطقة الخيران التي تحولت الى متنفس ومنتزه سياحياً⁽⁴⁴⁾.

المبحث الثاني

الزيارات والمعاهدات الكويتية السعودية في عهد الشيخ صباح السالم

أولاً: الزيارات المتبادلة بين الدولتين في عهد الشيخ صباح السالم الصباح:

1-زيارات الشيخ صباح السالم الى السعودية:

الزيارة الأولى:

قام الشيخ صباح السالم الصباح أمير دولة الكويت بزيارة رسمية يوم الأربعاء الى المملكة العربية السعودية⁽⁴⁵⁾، ولقد استمرت هذه الزيارة من 8-12 شباط 1966، حيث قام بزيارة المصانع الحربية بالخرج، وكان برفقته الأمير خالد بن عبدالعزيز ولي العهد ونائب رئيس مجلس الوزراء، وعند دخوله المدينة قام باستقباله كل من الأمير سلطان بن عبد العزيز وزير الدفاع والطيران وسعادة رئيس اركان حرب الجيش الفريق عبدالله المطلق وسعادة اللواء عثمان الحميد وسعادة اللواء محمود عبد الهادي مدير المصانع الحربية بالخرج واخرون، وبعد ذلك بدا الحفل الخطابي فألقى سعادة اللواء محمود عبد الهادي مدير المصانع الحربية بالخرج كلمة رحب فيها بالشيخ صباح السالم، جاء فيها: "إن لمن دواعي الفخر والاعتزاز ان تستقبل المصانع العسكرية صاحب السمو الشيخ صباح السالم أمير دولة الكويت، وان هذا اليوم يعتبر من اعلى واعز أيام المصانع اذ سعدت بلقاء الشيخ صباح السالم، كما تحدث عن رسالة المصانع ومساهمتها الفعالة لخدمة القضايا العربية"⁽⁴⁶⁾.

ألقى بعد ذلك الشيخ صباح السالم فألقى كلمة جاء فيها: "أيها الاخوة الامة ودرعها الحصين ان مارا يناه يشعرا اليوم حتما بالفخر والاعتزاز بالإننتاج، الذي تقوم به المصانع الحربية في المملكة العربية السعودية الشقيقة، ومما يزيد من أثر هذه المشاعر في النفس احساسنا الصادق بان أي جيش في أي بقعة من بقاع وطننا العربي الكبير، انما هو قوة للعروبة كلها ترعب أعداءنا وترد كيد الطامعين... أنا اشكركم على الحفاوة البالغة التي قابلتموني بها، والمشاعر النبيلة التي ابدتتموها اتجاهنا، ولا أرى افضل دعاء أرجو فيه من المولى عز وجل الا ان يحقق أمل ملككم والعروبة فيكم وان يظل كل الجنود العرب متساندين عاملين لما فيه خير اوطننا..."

وبعد انتهاء الحفل توجه الشيخ صباح السالم ومرفقوه والأمير خالد بن عبد العزيز ولي العهد ونائب رئيس مجلس الوزراء الى الرياض، حيث تقابل العاهلان وتبادلا الاحاديث الودية⁽⁴⁷⁾، وبعد ذلك توجه إلى مدينة جدة حيث كان في استقباله في المطار الأمير مشعل بن عبدالعزيز أمير منطقة مكة المكرمة الذي رافقه في زيارته إلى جدة ومكة، وبعد ذلك غادرت الطائرة أرض المطار متوجهة إلى الكويت الشقيق⁽⁴⁸⁾.

عند وصول الشيخ صباح السالم يوم السبت مطار الكويت أدلى بالتصريح التالي لمندوب الإذاعة والتلفزيون الكويتي ولرجال الصحافة ومندوبي ووكالات الأنباء.." يسرني كثيراً أن أنقل إلى إخواني وأبنائي في بلادنا الحبيبة، أن زيارتنا لحضرة الملك فيصل بن عبدالعزيز في المملكة العربية السعودية الشقيقة، قد جاءت مؤكدة لأرسخ الروابط، وأوثق الصلات المبنية على أصنق مشاعر المودة والإخاء المتبادلة بين بلدينا وشعبينا منذ القدم، وإننا لنحمد الله تعالى أننا في مباحثاتنا مع العاهل السعودي، والتي حملت طابع التفاهم التام قد اتفقنا على كل ما فيه خير عروبتنا وإعلاء شأن ديننا وعلى زيادة توثيق العلاقات التي تجمع بين الكويت وشقيقتها المملكة العربية السعودية، وبهذه المناسبة الطيبة أود أن أنوه بأصدق مظاهر الحفاة والتكريم التي احاطنا بها الملك فيصل والأمراء وأبناء الشعب السعودي النبيل طوال مدة وجودنا بين ظهرانهم والتي كانت تعكس مدى محبة ومودة أشقائنا في السعودية لنا ولأسرتنا سائلين المولى جل جلاله أن يكلل بالنجاح مساعيها الرامية إلى تحقيق الخير والرفعة لأمتنا العربية المجيدة وأن تبقى كلمة العرب موحدة حتى نصل بوطننا العربي الكبير إلى ما نصبو له من مكانة سامية، والله ولي التوفيق"⁽⁴⁹⁾.

كما أدلى الشيخ صباح السالم بالحديث التالي لمتدوب الإذاعة والتلفزيون السعودي بمناسبة مغادرته للمملكة: " بشعور فياض وبقلب مخلص أعرب عن بالغ شكري وامتناني إلى أخي الملك فيصل بن عبدالعزيز وإلى الإخوان الأمراء وإلى كافة أبناء الشعب السعودي النبيل على ما غمرونا به من حسن وفادة وكرم ضيافة أثناء إقامتنا في ربوع المملكة العربية السعودية الشقيقة والتي لم نشعر خلالها إلا بأننا في بلادنا بين أهلنا وإخواننا، إن الكويت التي آلت على نفسها أن تلتزم بالقيام بما يمليه عليها شعورها المخلص في أن تعمل صفاً واحداً مع أشقائنا العرب من أجل بناء المستقبل الأفضل لأمتنا لتحمد الله جل جلاله لصلة المودة الوثيقة وعلاقة الأخوة الراسخة بينها وبين شقيقتها المملكة العربية السعودية على كلا الصعيدين الحكومي والشعبي، وإننا إذ نرجو من الله عز وجل أن يوفقنا جميعاً للعمل لما فيه خير ديننا الحنيف وأمتنا لندعوه تعالى أن يكلل جهودنا بالنجاح والله الموفق "

تلقى جلالة الملك فيصل بن عبد العزيز برقية من الشيخ صباح السالم بمناسبة مغادرته المملكة العربية السعودية عائداً إلى بلاده، قال فيها " الى حضرة الملك فيصل بن عبدالعزيز في هذه اللحظة التي نغادر فيها أراضي وطننا الثاني المملكة العربية السعودية، إلى وطنكم الكويت يسعدني ويطيب لي أن أعرب للملك فيصل، ولحكومتكم الرشيدة، وأبناء شعبكم الوفي عن أعمق الشكر، وأوفر الامتنان للحفاوة البالغة وما شعرنا به من سعادة في وطننا الثاني، خلال لقائنا الأخوي الذي أكد أوثق الروابط وأرسخها، التي تجمع بحمد الله بين بلدنا وشعبينا منذ القدم، ولا نود يا جلالة الأخ أن يفوتنا بهذه المناسبة الطيبة أن نعبر عن التقدير والإكبار البالغين بالنهضة الكبرى التي شملت بلادكم العزيزة في عهدكم الزاهر الميمون حيث أتيت لنا في هذه الزيارة مشاهدة معالمها عن كثب.. وإننا إذ نسأل الله جلّت قدرته أن يحقق المزيد من التقدم والرفاهية لشعبكم النبيل لندعوه تعالى أن يمد في عمركم ويديم عليكم نعمة الخير والعافية وأن يوفق الجميع لما فيه خير ديننا الإسلامي الحنيف وأمتنا العربية المتحدة ورفع شأنها"⁽⁵⁰⁾.

الزيارة الثانية:

لقد قام الشيخ صباح السالم أمير دولة الكويت بزيارة رسمية للمملكة العربية السعودية⁽⁵¹⁾، تلبية للدعوة التي تلقاها من الملك فيصل بن عبد العزيز، وذلك في الفترة ما بين 29 أغسطس إلى 1 أيلول 1973، وكان في استقبال الشيخ صباح السالم والوفد المرافق له⁽⁵²⁾، وفي مقدمتهم الشيخ عبدالله الجابر الصباح المستشار الخاص للشيخ صباح السالم، والشيخ صباح الأحمد وزير الخارجية، والسيد عبدالعزيز بن حسين وزير الدولة للشؤون مجلس الوزراء والملك فيصل والأمير خالد بن عبد العزيز ولي العهد ونائب رئيس الوزراء، والامي فهد بن عبد العزيز النائب الثاني لرئيس الوزراء ووزير الداخلية، والأمير احمد بن عبد العزيز وكيل اماره منطقة مكة المكرمة في مطار مدينة جدة⁽⁵³⁾.

اتاحت هذه الزيارة للشيخ صباح السالم ومرافقيه، فرصة الاطلاع على معالم النهضة والإنجازات العظيمة التي تمت في عهد الملك فيصل بن عبد العزيزو حكومته، الهادفة لإسعاد الشعب ورفاهيته، وفي جو من الاخوة والتفاهم جرت محادثات اتسمت بروح الود والمحبة بين الجانبين الكويتي والسعودي، وقد استعرض الجانبان في محادثتهما العلاقات الثنائية بين البلدين الشقيقين، ومستقبل الأوضاع في الخليج العربي، والحالة الراهنة في الوطن العربي الناجمة عن استمرار العدوان الصهيوني للأراضي العربية، ومواقف مختلف دول العالم من هذا العدوان⁽⁵⁴⁾.

وفي مجال التعاون الثنائي بين الدولتين لاحظ الجانبان بارتياح بالغ للنمو المضطرد للتعاون بينهما، وكذلك عزمهما على تنمية جميع المجالات، وتدارس الجانبان بعمق الوضع في الخليج العربي، واتجاه انظار العالم الى هذا الجزء الحساس منه، فأبديا استعدادهما التام للتعاون والتنسيق مع الاشقاء في منطقة الخليج تحقيقاً للأمن والاستقرار فيها.

كما استعرض الجانبان القضية الفلسطينية، واشادا بكفاح الشعب العربي الفلسطيني، واكدا دعمهما لنضاله العادل من أجل تحرير وطنه، واستعادته كامل حقوقه المشروعة في ارضه ووطنه، وبحث الجانبان الاثار الخطيرة الناجمة عن استمرار

العدوان الصهيوني للأراضي العربية، ومخططات العدو الصهيوني التوسعية، ويناشدون الامه العربية، توحيد جهودها وحشد طاقاتها لخوض معركه المصير لتحرير الأرض والمقدسات، من ايدي الصهيونية الغادرة، واستعرض الجانبان الأوضاع الدولية، والقضايا العربية وتطورها وانعكاساتها، واحوال الدول الإسلامية، وقد كانت آراؤهما متفقة حول جميع الأمور التي أثّرت في هذا المجال، واعرب الجانبان عن سرورهم البالغ للنتائج المثمرة التي حققتها هذه الزيارة، في نطاق توثيق الروابط الأخوية بين البلدين الشقيقين في مختلف المجالات⁽⁵⁵⁾.

هذا وقد بعث الشيخ صباح السالم امير دولة الكويت بالبرقية التالية الى الملك فيصل بن عبدالعزيز لدى مغادرته ارض السعودية " حضرة صاحب الجلالة الملك فيصل بن عبد العزيز، يصاحب الجلالة يطيب لي وانا اغادر المملكة العربية السعودية الشقيقة ان ابعث باسمي وباسم أعضاء وفدي، الى جلالتم والى الخوة الامراء وأعضاء حكومتكم والسعب السعودي الشقيق، بوافر الشكر والامتنان، للحفاوة البالغة والضيافة الكريمة، التي قولنا بها خلال زيارتنا للمملكة العربية السعودية، ولقد كانت هذه الزيارة فرصه رائعة لتوطيد وترسيخ التعاون بين البلدين الشقيقين، ودفعهما نحو افاق اكبر من التقاهم والتقارب والثقة المتبادلة..."

وقد رد الملك فيصل ببرقية شكر الى الشيخ صباح السالم امير دولة الكويت قال فيها: " انني اشكر سموكم على خالص ودكم وجميل مشاعركم، وارجوا من المولى العلي القدير ان يوفقنا جميعا لخدمة دينه واعلاء كلمته، وان يجعل زيارة سموكم للمملكة ما يعود بالخير على الشعبين الشقيقين وعلى الامه العربية جمعاء... هذا وابعث لسموكم ولجميع اخوانكم وللشعب الكويتي بخالص تمنياتي، ومتمنيا للكويت ولشعبة التقدم والازدهار في ظل قيادتكم"⁽⁵⁶⁾.

2- زيارات الملك فيصل بن عبد العزيز للكويت:

الزيارة الأولى:

لقد كانت زيارة الملك فيصل بن عبد العزيز الأولى للكويت بعد توليه مهام الملك، زيارة ودية في طريق عودته من زيارته الرسمية لإيران، لمدة يوم واحد بتاريخ 13 / 12 / 1965⁽⁵⁷⁾، هذا وقد وصل الملك فيصل الى الكويت في تمام الساعة السادسة من ظهر الثلاثاء، وكان في استقباله الشيخ صباح السالم الصباح أمير دولة الكويت، وسعادة الشيخ جابر الأحمد الجابر رئيس الوزراء، والوزراء وكبار المسؤولين الكويتيين من مدنيين وعسكريين، ثم قام الملك فيصل بن عبد العزيز بزيارة كريمة لسفارة السعودية في الكويت⁽⁵⁸⁾.

وكانت هذه الزيارة بالنسبة للملك فيصل أنه كان ينظر إلى عامل الوقت، فكان ينزل أحياناً في مطارات بعض الدول في زيارة خاطفة وهو في طريقه إلى زيارة دولة أخرى، مثل زيارته هذه للكويت، وزيارته القصيرة لإيران وبنكوك وهو في طريقه إلى الصين، وذلك لتبادل وجهات النظر في مختلف القضايا، وكان جل اهتمامه هو إنجاح دعوته للتضامن الإسلامي، فقد قال في كلمته التي ألقاها خلال زيارته للمغرب 4/ 9/ 1965: "ليس لنا أي غرض أو مطعم سوى وحدة كلمة العرب والمسلمين، وأن تكون كلمة الله هي العليا ودينه هو الظاهر"⁽⁵⁹⁾.

ومما قاله الملك فيصل لأبناء شعب الكويت عند وصوله إلى الكويت في زيارته الأولى: "بسم الله الرحمن الرحيم - الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد فإنه يعزّ عليّ أن أعود إلى الكويت الشقيق دون أن انعم بابتسامة فقيدها الكبير الشيخ عبدالله السالم الصباح أسكنه الله فسيح جناته، ولا شك أنه خسارة فادحة، وأن العزاء مشترك، وإننا لنسأل الله سبحانه وتعالى أن يجعل سمو الشيخ صباح السالم الصباح خير خلف لخير سلف، ولنا وطيد الأمل بأن تزداد أواصر الأخوة والمحبة بين الشعبين الشقيقين الكويتي والسعودي اللذين تربطهما روابط الدين الحنيف والأخوة⁽⁶⁰⁾....، وأنه لا توجد قوة في الوجود تقصم عراها إذ أنها مبنية على قواعد متينة راسخة، تضمن لنا سعادتنا في الدارين وتحقق كل ما تصبو إليه نفوسنا من عزة وكرامة وعدالة اجتماعية، وإننا لوائقون أن للشيخ صباح السالم الصباح من

كلمة وسداد في الرأي يجعله كفيلاً بتحقيق ما يصبو إليه الشعب الكويتي الشقيق من سعادة وسؤدد وازدهار، وإنني لاغتم هذه الفرصة لأقدم إلى دولة الكويت الشقيقة أميراً وحكومة وشعباً، خالص التهاني مقرونة بأطيب التمنيات سائلاً المولى سبحانه أن يوفقنا جميعاً لما فيه صلاح أمتنا بتمسكنا بتعاليم ديننا الحنيف وشريعتنا السمحاء، ولا يسعني إلا أن أقدم خالص شكرى وامتناني لما لقيته من ترحاب وحفاوة وإكرام، ولا غرو فإن أهل الكويت الشقيق مطبوعون على الكرم وحسن الوفادة، أسأل الله العلي القدير أن يديم علينا نعمة الإخاء والمحبة وأن يوفقنا لما فيه الخير والسلام⁽⁶¹⁾.

بعد أن غادرت طائرة الملك فيصل الخاصة مطار الكويت بعث بالبرقية التالية إلى أمير الكويت هذا نصها: حضرة صاحب السمو الأخ الشيخ صباح السالم: "إنه لمن دواعي سروري واعتباطي، وأنا أغادر أرض الكويت الشقيق ميمماً صوب بلادى، بعد السويغات القصيرة التي أتيت لي خلالها زيارة بلدكم الشقيق، وسعدت فيها بلقائكم وسائر أفراد أسرتم الكريمة وشعبكم العزيز، أن أنتهز هذه الفرصة لأبدي لسمو الأخ الشيخ صباح السالم، عن بالغ شكرى وعميق تقديري، مع ما أحظتموني به من حفاوة بالغة وعواطف أخوية صادقة، متمنياً لسمو الأخ الكريم وكافة أفراد أسرتم النبيلة، الصحة والسعادة والتوفيق، وللشعب الكويتي العزيز التقدم والرفعة والازدهار"⁽⁶²⁾.

الزيارة الثانية:

أما زيارة الملك فيصل الثانية لدولة الكويت فكانت زيارة رسمية، وهي تلبية للدعوة الكريمة التي تلقاها الملك فيصل من أخيه صاحب السمو الشيخ صباح السالم أمير الكويت، وتمت في الفترة ما بين (8-10 نيسان 1968)⁽⁶³⁾، وكان في استقباله الشيخ صباح السالم الصباح أمير دولة الكويت، وكبار المسؤولين الكويتيين، كما استقبل شعب الكويت الملك فيصل بن عبد العزيز، استقبالا وديا رائعا صادرا من الأعماق، عبر فيه هذا البلد العربي الأصيل، عما يكنه من صادق الود نبيل الشعور لضيف البلاد العظيم، وعن متانة روابط العقيدة والدم والجوار التي تربط قادة البلدين، وشعبهما الشقيقين عبر التاريخ، وزادت في تعميق هذه الروابط، وحدة الآمال والمصير⁽⁶⁴⁾.

وقد اتاحت هذه الزيارة للملك فيصل فرصة الاطلاع، على ما حققته الكويت الشقيق من منجزات ترمي الى سعاد الشعب ورفاهيته، بقيادة الشيخ صباح السالم وحكومته الرشيدة، وفي جو سادته روح المحبة والاخوة والرغبة المخلصة بالتعاون المطلق، فقد زار الملك فيصل عدد من المناطق الكويتية، منها منطقة الشعيب الصناعية، حيث كان في استقباله الأمير عبدالله السميح وزير الكهرباء والماء، وقد تجول الملك فيصل في هذه المنطقة الهامة، والتي تعتبر منطلق النهضة الصناعية الكبرى للكويت الشقيق، كما زار الملك مختلف المصانع الكبرى للكويت الشقيق، وزار الملك فيصل مختلف المصانع ومحطة القوى الكهربائية.

جرت مباحثات رسمية بين العاهلين تناولت العلاقات بين البلدين الشقيقين، ومستقبل الأوضاع في الخليج العربي، وكذلك استمرار الاحتلال الإسرائيلي للأراضي العربية، ففي مجال العلاقات بين الدولتين، استعرض العاهلان هذه العلاقات وما بلغته من تعاون وثيق شمل جميع المجالات، فاعربا عن ارتياحهما لما ساد هذه العلاقات من روح الاخوة الصادقة، والتعاون المثمر القائم على الفهم المتبادل، كما اكدا عزمهما على وجوب تنمية هذا التعاون، وغرس جذوره في الميادين التي تعود بالنفع على الشعبين الشقيقين، على أساس من التنسيق في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والفنية، وتشكيل اللجان المشتركة المتخصصة لهذا الغرض، ويرى العاهلان بان الظروف الراهنة التي تمر بها الامة العربية، تستوجب استمرار التشاور ومواصلة الاتصالات وتبادل الراي بينهما⁽⁶⁵⁾.

وتدارس العاهلان مستقبل الأوضاع في الخليج العربي، فانتهيا الى ان الاتحاد الذي قام بين امارات الخليج العربي من شأنه استمرار امن المنطقة وسلامتها وضمان استقرارها، واتفقا على دعم هذا الاتحاد، والمساهمة في تطوير المنطقة وازدهارها، كما استعرض العاهلان الأوضاع العربية الراهنة واستمرار العدوان الصهيوني على الامة العربية، وما ينطوي عليه من تهديد

للسلام في المنطقة والعالم اجمع، واكد بان ازاله اثار العدوان تقع على مسؤوليته العربية بكاملها وتتطلب تكريس جميع الجهود العربية وتسخير كل الطاقات.

كما اكد العاهلان بأن الامه العربية أحوج ما تكون الى المزيد من التشاور وتبادل الراي في هذه المرحلة الحاسمة من تريخها، ونوه العاهلان بالموقف المشرف التي وقفتها الدول الإسلامية والدول الصديقة من العدوان على الامه العربية، من قضيه القدس، ويؤمنان بان التضامن العربي الإسلامي ضرورة نابعة من الروابط التي تشد المسلمين الى بعضهم في جميع أجزاء العالم ويهيب العاهلان بجميع الدول الصديقة والدول المحبة للسلام لتأييد حق شعب فلسطين في ارضه ووطنه، ويؤكد العاهلان تمسكهما بميثاق الجامعة العربية وضرورة دعمها وتقويتها وكذلك تمسكهما بميثاق الأمم المتحدة ومبادئها⁽⁶⁶⁾.

3-زيارة الملك خالد للكويت:

تعزيزاً لأواصر الصداقة الحميمة، وتجسيداً للعلاقات التاريخية الوثيقة، ووشائج القرى والجوار التي تربط بين المملكة العربية السعودية ودولة الكويت⁽⁶⁷⁾، قام الملك خالد بن عبد العزيز بزيارة رسمية لدولة الكويت، للفترة ما بين 21-23 اذار 1976، وذلك تلبية لدعوة من الشيخ صباح السالم الصباح أمير دولة الكويت⁽⁶⁸⁾.

وقد استقبل جلاله الملك خالد بن عبد العزيز والوفد المرافق له، استقبالا حارا وحافلا، على المستويين الرسمي والشعبي، وان دل هذا على شيء فانه يدل على، عمق المشاعر الأخوية، والروابط التي تجمع ما بين البلدين وشعبهما الشقيقين⁽⁶⁹⁾.

وكان أهم ما ورد في البيان المشترك النقاط التالية:

1- استعرض الجانبان العلاقات الثنائية، ومجالات التعاون الوثيق القائم بين البلدين، وأبديا ارتياحهما التام لما تم التوصل إليه من إنجازات في هذا المجال، ونوها بصورة خاصة بالتنسيق القائم في مجال تنفيذ الاتفاقيات الاقتصادية والثقافية والإعلامية، المبرمة بينهما.

2 - كما استعرضا الأوضاع العربية الراهنة، وأكدوا تصميم بلديهما على تعزيز التضامن العربي الفعال، والعمل على تجنب كل ما من شأنه إعاقة المسيرة العربية، ومجا بهه كافة التحديات التي تعترضها. وأكدوا ضرورة تسوية كافة الخلافات العربية في إطار الأخوة والتفاهم وعن طريق الحوار البناء⁽⁷⁰⁾.

3 - وفي مجال استعراض الأوضاع القائمة في منطقة الخليج وشبه الجزيرة العربية، أظهرت المحادثات الاتفاق الكامل في وجهة نظر البلدين، حول ضرورة متابعه الجهود الرامية الى ترسيخ أسس التعاون الفعال بين دول هذه المنطقة وشعوبها في مختلف المجالات، وفقد رحب الجانب الكويتي بإعادة العلاقات بين المملكة العربية السعودية وجمهورية اليمن الشقيقة، باعتبار ذلك خطوة رائدة في هذا المجال، كما أشاد الجانبان بالتطورات الإيجابية التي تمت في مجال توثيق العلاقات الاخوية بين جميع دول الخليج العربي، واعربا عن املهما فب المضي قدما في هذا السبيل، باعتباره الطريق الوحيد للحفاظ على امن الخليج العربي واستقراره⁽⁷¹⁾.

4- كما بحثا تطورات القضية الفلسطينية، والأوضاع الناجمة عن استمرار الاحتلال الإسرائيلي للأراضي العربية. وعليه ناشد الزعيمان المجتمع الدولي عامة ومجلس الامن تحمل المسؤولية الكاملة في هذا الصدد، حيث لا يمكن ان يسود سلام في العالم ما لم يتم التوصل إلى حل عادل للقضية الفلسطينية⁽⁷²⁾.

5- وأولى الجانبان اهتماماً خاصاً بالوضع في لبنان(الحرب الاهلية)، وعبرا عن ألمهما لما يعانيه الشعب اللبناني الشقيق، نتيجة لهذا الوضع المؤسف، وناشدا قادة لبنان وزعماءه تقديم مصلحة لبنان والمصلحة العربية العليا على أية اعتبارات أخرى وبذل الجهود المخلصة للخروج من هذه المحنة الدامية، والتوصل إلى حل سريع يحقق للبنان الشقيق أمنه ويصون استقراره ووحدته وأراضيهِ وسيادته.

6- أكد الجانبان مساندة بلديهما لكافة الجهود الدولية الرامية إلى دفع عجلة التقدم، والسلام في العالم والتزامهما بمبادئ الحق والعدالة⁽⁷³⁾.

ثانياً: الاتفاقيات الكويتية السعودية في عهد صباح سالم الصباح:

إيماناً من الدولة الكويتية بالقواسم المشتركة بينها وبين المملكة العربية السعودية ورغبة منها في توحيد وتنسيق السياسات المشتركة، استمرت الاتفاقيات والمعاهدات بين البلدين، ليكون الإطار المؤسسي يحقق كل ما من شأنه الوصول إلى صياغة تكاملية تعاونية تحقق كل رغبات وطموحات البلدين على المستوى الرسمي والشعبي على جميع الأصعدة السياسية والأمنية والاقتصادية والاجتماعية والعلمية والثقافية، وبما أنه النظام الأساس لدولة الكويت والسعودية يؤكد على ضرورة تحقيق التنسيق والتكامل والترابط بين البلدين في جميع الميادين وتعميق وتوثيق الروابط والصلات وأوجه التعاون القائمة بين الشعبين في شتى المجالات، عن طريق الاتفاقيات والمعاهدات، والتي تهدف إلى تحقيق التنسيق في الأنشطة التي تهم البلدين، وتؤكد على ضرورة جعل العمل المشترك أمراً حيوياً واستراتيجياً من أجل الوصول إلى تحقيق أهدافها ومصالحها الوطنية، حيث عقدت اتفاقيات عديدة بين المملكة العربية السعودية ودولة الكويت كان من أهمها ما يلي:

1- اتفاقية تنظيم حركة السيارات.

2- الاتفاقية الثقافية.

3 - الاتفاقية الإعلامية.

4- اتفاقية اقتصادية.

اتفاقية تنظيم حركة السيارات بين الدولتين⁽⁷⁴⁾:

كانت الطرق في فترة الخمسينيات في الكويت والسعودية غير معبدة وغير صالحة للسير، فكانت الجزيرة العربية كلها مفككة الأوصال، ولا يربط أجزاءها من وسائل المواصلات سوى الدواب والإبل، وفي منتصف الستينيات ازداد اهتمام المسؤولين في الكويت والسعودية بأهمية النقل، الذي يعتبر من أهم العوامل المرتبطة باستغلال وتنمية الموارد الاقتصادية بمختلف عناصرها، لاسيما وأن النقل يمثل عصب التجارة ومتطلب في عملية تجميع السلع وتوزيعها وكذلك التواصل بين الشعبين، ولهذا السبب عملت الدولتان على تسهيل حركة دخول وخروج السيارات المسجلة لدى أي من البلدين فيما بينهما، لأنها تلعب دوراً رئيساً في نجاح وتنفيذ خطط التنمية في الدولتين⁽⁷⁵⁾.

يمثل النقل البري أكثر وسائل النقل التصاقاً بالأفراد والمدن، نظراً للاعتماد شبه الكلي على الطرق والمركبات في نقل الأفراد والبضائع، مع اتساع المدن وتباعدها مراكز أنشطتها، ولبعض الخصائص التي يتميز بها هذا الأسلوب في النقل، فقد مثل المرونة وسهولة الاستخدام نسبياً، كما ساعد على زيادة التواصل والترابط الأخوي بين البلدين، سواء كانت هذه الزيارة تجارية أو سياحية أو لتأدية فرائض مقدسة، فضلاً عن الزيارات العائلية بين الدولتين، مما أدى ذلك إلى قيام المسؤولين في الدولتين الشقيقتين تسهيل إجراءات هذا السفر وتذليل الصعوبات التي تعترض طريق المسافرين وسيارات بين بلديهما، وعلى هذا الأساس تم التوقيع في الكويت بتاريخ 10/1/1971، على الاتفاق المرافق الذي ينظم حركة هذه السيارات بين الدولتين، وقد وقعها عن دولة الكويت وزير المالية والنفط عبدالرحمن سالم العتيقي، بينما وقع عن الجانب السعودي وزير البترول والثروة المعدنية أحمد زكي يمانى.

وقد تضمنت الاتفاقية على العديد من البنود والفقرات لتنظيم عملية منح تصاريح مرور السيارات بين الدولتين، واعطت الاتفاقية أيضاً الحق للدولتين بإدخال التعديلات التي من شأنها تنظيم الاتفاق بين السلطات الكمركية بين الدولتين⁽⁷⁶⁾.

الاتفاقية الثقافية بين البلدين:

ازدادت أواصر الترابط بين الكويت والسعودية على مر الأيام، وقد توثقت هذه العلاقة أكثر في ستينات القرن الماضي لتحقيق الأهداف السامية المشتركة المزعم تحقيقها بين البلدين، وتأكيدها لما تسعى له البلدين من حرص على خير شعبيهما، وخاصة في الميدان العلمي والثقافي، وتماشيا مع التطور الشامل في مجالات التربية والثقافة والعلوم في كل من البلدين، فقد تم التوقيع على الاتفاقية الثقافية في 12/3/1975 بنسختين أصليتين في الكويت مثل فيها عن حكومة دولة الكويت خالد المسعودي الفهيد، ومثل عن الجانب حكومة المملكة العربية السعودية حسن عبدالله آل الشيخ⁽⁷⁷⁾.

وقد نصت الاتفاقية الثقافية بين الكويت والسعودية على تعزيز وتوطيد العلاقات التي تربط بلديهما في المجالات العلمية والتربوية، وعلى تحقيق مستويات تربوية وتعليمية موحدة بين البلدين للدراسة الابتدائية والثانوية والاعدادية، كما اتفق البلدان على توحيد أسس المناهج التعليمية وخطط الدراسة، فضلا عن انشاء مركز البحوث التربوية والتعليمية بين البلدين، وتوفير كافة المستلزمات والامكانيات لهذه المراكز، كما انه الاتفاقية تضمنت على وضع الضوابط والأسس لتبادل الخبرات للمعلمين والمدرسين والأساتذة، وكذلك الأسس العلمية لنقل الطلبة وقبولهم في البلدين⁽⁷⁸⁾.

الاتفاقية الإعلامية:

كما عقدت الكويت والسعودية اتفاقية إعلامية، تهدف الى تعميق الصلات الثقافية، وتبادل النشاطات الإعلامية على مختلف أنواعها ومجالاتها.

وايماننا من كلا البلدين ما للأعلام من رسالة سامية تتمثل في التوعية والتوجيه، الى جانب الثقافة والترفيه. هذا بالإضافة الى المساعدة على تعريف أبناء كل من البلدين بالبلد الآخر، وتعميق أسس التفاهم وتقريب وجهات النظر بينهما، وما يعود عليهما بذلك من تبادل النشاطات الإعلامية، وتقديم التسهيلات اللازمة للعاملين في تلك النشاطات في كلا البلدين⁽⁷⁹⁾. وتأكيد لكل ما بذله وبيذله البلدان من جهود مستمرة للتعاون في كافة المجالات، وتنظيما للصلات القائمة بين وزارتي الاعلام في كلا البلدين. فقد اتفقت الكويت والسعودية على عقد اتفاقية إعلامية في الرياض في عام 12/3/1975 امدها ثلاث سنوات وتجدد تلقائيا لمدد مماثلة مالم يشعر احد الطرفين الآخر برغبته في انائها او تعديلها قبل مدة لا تقل عن شهرين من موعد انتهائها⁽⁸⁰⁾.

الاتفاقية الاقتصادية بين البلدين:

تعد هذه الاتفاقية التي وقعت في 12/3/1975، من الاتفاقيات المهمة المعقودة بين البلدين، وذلك لأنها تهدف الى توسيع وتنمية الروابط والعلاقات الاقتصادية بين البلدين، ومواجهه الصعوبات الاقتصادية التي قد تواجه البلدين، باعتبار ان اقتصاديات كل من الكويت والسعودية محدودة الصناعة، وتعتمد كلا الدولتين على مصدر رئيس واحد في هذا القطاع وهو النفط، فضلا عن ذلك ان الدولتين تعتمد على قوى بشرية اجنبية في هذا المجال في فترة البحث لذلك تعتبر العلاقات الاقتصادية بين البلدين بمثابة القلب للجسم، وانه التبادل التجاري من أهم الصفات المميزة لهذه الاتفاقية⁽⁸¹⁾.

وقد نصت الاتفاقية على تنظيم الروابط والاسس الاقتصادية للدولتين، وتنظيم العمل والإقامة للعمال، وإقامة المشاريع الاقتصادية المشتركة، وتوظيف رؤوس الأموال في هذا القطاع المهم، وتسهيل التبادل التجاري بين البلدين، واعفاء المنتجات الزراعية والحيوانية والصناعية والثروات الطبيعية في كلا البلدين من الرسوم الجمركية، وتوظيف الخبرات العلمية الاقتصادية لكلا الدولتين التي من شأنها تطوير النشاط الاقتصادي⁽⁸²⁾.

تم التوقيع على الاتفاقية في الرياض عام 12/3/1975، من قبل السيد عبدالرحمن سالم العتيقي وزير المالية والنفط الكويتي، وعن الجانب السعودية عبدالعزيز الخويطر وزير الاقتصاد والتجارة السعودي⁽⁸³⁾.

الخاتمة

من الاستعراض السابق للعلاقات الكويتية - السعودية نستنتج أن مسيرة العلاقات بين الدولتين كانت إيجابية في أغلب المراحل، وكان للزيارات المتبادلة بين قادة البلدين أثر كبير في تعميق العلاقات بين البلدين، كما أنها كانت الدافع الحقيقي وراء تسريع وتقوية التعاون والتنسيق بين البلدين في جميع المجالات السياسية والاقتصادية والثقافية، هذا بالإضافة إلى أنها أدت إلى زيادة التنسيق بين البلدين تجاه العديد من قضايا الخليج والجزيرة العربية.

وكان للاتفاقيات الكويتية السعودية أهمية كبيرة على مجرى أحداث العلاقات السياسية للدولتين، حيث شكلت الدافع الأقوى لترابط العلاقات بينهما، فضلاً عن ذلك إلا أنها مهدت الطريق أمام الحكومتين الكويتية والسعودية إلى إدخال الطمأنينة وبناء الاستقرار، وإرساء دعائم الأمن بين البلدين، وإيجاد علاقات متينة ترضي المصالح المشتركة، والتعاون الودي والأخوي الصادق في جميع الميادين.

الهوامش:

1. احمد ابراهيم بن عبدة المسفر عسيري، العلاقات السياسية بين المملكة العربية السعودية والكويت (1953-1982)، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، 2014، ص120.
2. المصدر نفسه، ص120.
3. جريدة أم القرى، العدد 1887، السنة الثامنة والثلاثون، مكة المكرمة، مطبعة الحكومة، 1961/9/22 ص1.
4. المصدر نفسه، ص6.
5. عبد الرحمن بن محمد بن موسى الحمودي، الدبلوماسية والبراسم السعودية ومقارنتها مع بعض الدول (دراسة -دبلوماسية -تنظيمية- تاريخية)، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، 1996، ج2، ص 680.
6. علي غلوم على الرئيس، الشيخ عبدالله السالم الصباح (وثائق وصور من حياته)، مركز البحوث والدراسات الكويتية، الكويت، ط1، 2013، ص323.
7. جريدة أم القرى، العدد 1913، السنة التاسعة والثلاثون، مكة المكرمة، مطبعة الحكومة، 1962/3/30، ص1.
8. المصدر نفسه، ص1.
9. عبد الرحمن بن محمد بن موسى الحمودي، المصدر السابق، ج2، ص 680.
10. جريدة أم القرى، العدد 1999، السنة الحادية والأربعون، مكة المكرمة، مطبعة الحكومة، 1963/12/6، ص1.
11. المصدر نفسه، ص1.
12. عبد الرحمن بن محمد بن موسى الحمودي، المصدر السابق، ج2، ص644؛ علي غلوم على الرئيس، المصدر السابق، ص302.
13. جريدة أم القرى، العدد 1864، السنة الثامنة والثلاثون، مكة المكرمة، مطبعة الحكومة، 1961 /4/7، ص1-3.
14. المصدر نفسه، ص1.
15. جريدة أم القرى، العدد 1887، السنة الثامنة والثلاثون، مكة المكرمة، مطبعة الحكومة، 1961/9/22، ص1.
16. جمال زكريا قاسم، تاريخ الخليج العربي الحديث والمعاصر (1945 - 1971)، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1973، ص 95.

17. سلمى عدنان محمد الكباسي، المنطقة المحايدة بين الكويت والمملكة العربية السعودية (1913-1965م) دراسة تاريخية لتطورها السياسي، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة البصرة، كلية الآداب، 2000، ص 149-150.
18. جمال زكريا قاسم، المصدر السابق، ص 94.
19. مشاري عبد الرحمن النعيم، الحدود السياسية السعودية البحث عن الاستقرار، دار الساقي، بيروت، 1999، ص 10.
20. فتحي العفيفي، مشكلات الحدود السياسية في شبه الجزيرة العربية (دراسة تاريخية - سياسية - قانونية)، منشورات المركز الأكاديمي للدراسات الاستراتيجية، مصر، ط1، ص 36-64.
21. المصدر نفسه، ص 64.
22. محمد حسن العيدروس، الحدود العربية - العربية في الجزيرة العربية، دار الكتاب الحديث، الامارات، 2002، ص 193.
23. فتحي العفيفي، المصدر السابق، ص 64.
24. سلمى عدنان محمد الكياشي، المصدر السابق، ص 151.
25. محمد حسن العيدروس، المصدر السابق، ص 193.
26. سلمى عدنان محمد الكياشي، المصدر السابق، ص 151؛ امين سعيد، تأريخ الدولة السعودية، دار الكاتب العربي، بيروت، ج3، ص 37.
27. جمال زكريا قاسم، المصدر السابق، ص 95.
28. فتحي العفيفي، المصدر السابق، ص 57.
29. محمد حسن العيدروس، المصدر السابق، ص 194.
30. المصدر نفسه، ص 195.
31. امين سعيد، المصدر السابق، ج3، ص 371.
32. سلمى عدنان محمد الكياشي، المصدر السابق، ص 152.
33. محمد حسن العيدروس، المصدر السابق، ص 198.
34. امين ساعاتي، الحدود الدولية للمملكة العربية السعودية التسوية العادلة، المركز السعودي للدراسات الاستراتيجية، القاهرة، ط1، 1991، ص 91؛
- International Boundary Study , Boundary Kuwait – Saudi Arabia, No 103 , September 15, 1970, Office of the Geographer, Bureau of Intelligence and Research, P8.
35. جاسم محمد يوسف كرم، تقسيم المنطقة المحايدة بين الكويت والمملكة العربية السعودية وترسيم الحدود البحرية للمنطقة المغمورة المحاذية لها، مجله الدراسات الخليج والجزيرة العربية العدد 111، السنة التاسعة والعشرون، تشرين الاول، 2003، ص 22.
36. المصدر نفسه، ص 22-24.
37. سالم مشكور، نزعات الحدود في الخليج العربي، معضله السيادة والشرعية، مركز الدراسات الاستراتيجية والبحوث والتوثيق، بيروت، ط 1، 1993، ص 110.
38. فتحي العفيفي، المصدر السابق، ص 59.
39. جاسم محمد يوسف كرم، المصدر السابق، ص 24.
40. المصدر نفسه، ص 25.
41. فتحي العفيفي، المصدر السابق، ص 65.

42. جاسم محمد يوسف كرم، المصدر السابق، ص 25.
43. جمال زكريا قاسم المصدر السابق، ص 96.
44. جاسم محمد يوسف كرم، المصدر السابق، ص 25 – 26.
45. عبد الرحمن بن محمد بن موسى الحمودي، المصدر السابق، ج2، ص775.
46. خالد بن عبد العزيز: ولد الملك خالد بمدينة الرياض في اذار عام 1913، وقد تولى العديد من المناصب الحكومية ابرزها، عين نائباً للأمير فيصل في الحجاز وذلك عام 1926، كما عين نائباً لرئيس الوزراء في عام 1962، وفي 1965 تولى منصب ولياً للعهد، وتولى الحكم في 25 اذار عام 1975 بعد اغتيال الملك فيصل بن عبد العزيز آل سعود، وبقي في الحكم حتى وفاته 1982. للمزيد من المعلومات ينظر: مجلة الأضواء، الكويت، العدد 587، 3 اذار 1975؛ مجلة النهضة، للعدد 389، السنة الثامنة، 92 اذار 1975؛ مجلة منهل، العدد 555، السنة 64، شباط 1999؛ موقع انترنيت، وكيبديا، الملك خالد بن عبد العزيز،
/https://ar.wikipedia.org/wiki .
47. جريدة ام القرى، العدد 2108، السنة الثالثة والاربعون، مكة المكرمة، مطبعة الحكومة، 11/2/1965. ص1.
48. المصدر نفسه، ص1.
49. جريدة ام القرى، العدد 2109، السنة الثالثة والاربعون، مكة المكرمة، مطبعة الحكومة، 18/2/1966، ص 4.
50. المصدر نفسه، ص1.
51. عبد الرحمن بن محمد بن موسى الحمودي، المصدر السابق، ج2، ص775.
52. جريدة ام القرى، العدد 2488، السنة الحادي والخمسون، مكة المكرمة، مطبعة الحكومة، 31/8/1973، ص1.
53. المصدر نفسه، ص1.
54. المصدر نفسه، ص2.
55. المصدر نفسه، ص2.
56. عبد الرحمن بن محمد بن موسى الحمودي، المصدر السابق، ج2، ص829.
57. المصدر نفسه، ص712.
58. جريدة ام القرى، العدد 2101، السنة الثالثة والاربعون، مكة المكرمة، مطبعة الحكومة، 17/12/1965. ص1.
59. عبد الرحمن بن محمد بن موسى الحمودي، المصدر السابق، ج2، ص712.
60. المصدر نفسه، ص 712.
61. جريدة ام القرى، العدد 2101، السنة الثالثة والاربعون، مكة المكرمة، مطبعة الحكومة، 17/12/1965، ص1.
62. المصدر نفسه، ص1.
63. جريدة ام القرى، العدد 2215، السنة الخامسة والاربعون، مكة المكرمة، مطبعة الحكومة، 5/4/1968، ص1.
64. جريدة ام القرى، العدد 2216، السنة الخامسة والاربعون، مكة المكرمة، مطبعة الحكومة، 12/4/1968، ص1.
65. المصدر نفسه، ص1.
66. المصدر نفسه، ص1.
67. للمزيد ينظر: د.ك. و، وكالة الانباء العراقية، (11/311)، نواب الرئيس - ولي العهد، 11/20/1983؛ مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد السابع، السنة الثانية، 1976، ص 213.
68. عبد الرحمن بن محمد بن موسى الحمودي، المصدر السابق، ج2، ص803.

69. جريدة ام القرى، العدد 2216، السنة الخامسة والاربعون، مكة المكرمة، مطبعة الحكومة، 12 / 4 / 1968، ص1.
70. عبد الرحمن بن محمد بن موسى الحمودي، المصدر السابق، ج2، ص804.
71. جريدة ام القرى، العدد 2216، السنة الخامسة والاربعون، مكة المكرمة، مطبعة الحكومة، 12 / 4 / 1968، ص1.
72. عبد الرحمن بن محمد بن موسى الحمودي، المصدر السابق، ج2، ص804.
73. جريدة ام القرى، العدد 2216، السنة الخامسة والاربعون، مكة المكرمة، مطبعة الحكومة، 12 / 4 / 1968، ص1.
74. مجلة الدارة، العدد 4، كانون الأول 1975، ص274.
75. أحمد بن ابراهيم بن عبده آل مسقر عسيري، المصدر السابق، ص149-150.
76. وزارة الخارجية السعودية، مجموعة المعاهدات والاتفاقيات، مطابع سحر، جدة، ط1، ج2، ص153-161. للمزيد من المعلومات ينظر نص اتفاقية تنظيم حركة السيارات بين البلدين في الملحق رقم(1).
77. -السياسية، الكويت، العدد 2412، السنة العاشرة، 13/3/1975.
78. جريدة الكويت اليوم، الكويت، العدد 1024، السنة الحادية والعشرون، 6 نيسان 1975، ص4. للمزيد من المعلومات ينظر نص الاتفاقية الثقافية بين البلدين في الملحق رقم (2).
79. الكويت اليوم، الكويت، العدد 1024، السنة الحادي العشرون، 6 نيسان 1975، ص6.
80. للمزيد من المعلومات ينظر نص الاتفاقية الإعلامية بين الكويت والسعودية في الملحق رقم (3).
81. أحمد بن ابراهيم بن عبده آل مسقر عسيري، المصدر السابق، ص156-162.
82. المصدر نفسه، ص156-162.
83. فاطمة سعد الدين، وثائق الخليج والجزيرة العربية 1976، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، جامعة الكويت، 1982، ص 851-853؛ للمزيد من التفاصيل عن نص الاتفاقية الاقتصادية ينظر الملحق رقم (4).

الملحق رقم (1)

اتفاقية تنظيم حركة السيارات بين الدولتين بين الكويت والسعودية

المادة الأولى:

أ-تتقسم السيارات الداخلة أو الخارجة من إحدى الدولتين للدولة الأخرى إلى:

- 1 -سيارات لنقل الأشخاص أو البضائع بالأجر.
- 2 -سيارات خاصة.
- 3 -سيارات لاستعمالات خاصة مثل سيارات الإطفاء.
- ب -الغرض من حركة السيارات بين الدولتين هو:
 - 1 -الزيارات الشخصية أو السياحية أو العلاجية أو لقضاء الأعمال.
 - 2 -الحج والعمرة والزيارة.
 - 3 -نقل البضائع أو المواد.
 - ٤ -تتقلات البادية لأغراض الرعي.
 - ٥ -العبور (الترانزيت).

المادة الثانية:

تصدر الجهة المختصة في أي من الدولتين للسيارات المسجلة فيها تصاريح مرور خاصة يسمح بموجبها للسيارة بدخول الدولة الأخرى، وذلك حسب النموذجين المرفقين بهذا الاتفاق، ويجوز الاتفاق بين السلطات الجمركية في الدولتين على إدخال التعديلات التي يرونها مناسبة على هذين النموذجين.

المادة الثالثة:

أ-تتقسم تصاريح مرور السيارات المشار إليها في المادة إلى قسمين:

- 1 -تصاريح مرور مؤقتة تكون صلاحيتها لمدة ثلاثة أشهر وتستعمل لرحلة واحدة بين البلدين فقط.
- 2- تصاريح مرور دائمة تكون صلاحيتها لمدة سنة واحدة وتستعمل لعدة رحلات وينتهي مفعولها بانتهاء المدة، وتحمل أوراقها أرقاما متسلسلة غير رقم التصريح.
- ب -بعد الانتهاء من استعمال تصريح المرور، يجب على حامله إعادته للجهة التي أصدرته وذلك في موعد لا يتجاوز الأسبوعين من تاريخ انتهاء صلاحيته.

المادة الرابعة:

تعتبر السلطات المختصة التي تصدر تصاريح مرور السيارات ضامنة لتسديد ما يترتب على السيارات من رسوم في حالة عدم خروجها من أحد مراكز الخروج الرسمية في بلد المقصد، خلال مدة الإقامة المصرح لها وتقوم هذه السلطات بتسديد تلك الرسوم مباشرة عند المطالبة بها إلى السلطات المختصة التي سيرد ذكرها في المادة العاشرة.

المادة الخامسة:

للسلطات المختصة في كل من الدولتين حرية تقدير الضمان الذي تأخذه من صاحب السيارة مقابل منحه دفتر المرور مراعية نوع السيارة ومالكها والغرض من السفر.

المادة السادسة:

أ- تكون مدة إقامة السيارة في بلد المقصد كالاتي:

- 1 -السيارات الخاصة القادمة للزيارة الشخصية سواء كان الغرض للسياحة أو العلاج أو لقضاء الأعمال فتمنح حق الإقامة لمدة شهر واحد، ويجوز للسلطات المختصة في بلد المقصد عند الضرورة تجديد هذه المدة، شريطة أن يكون تصريح المرور ساري المفعول.
- 2- سيارات نقل الأشخاص بالأجر وكذلك السيارات لنقل البضائع تمنح حق الإقامة لمدة خمسة عشر يوماً، أما سيارات نقل الحجاج فتمنح حق الإقامة لمدة شهرين، ويجوز للسلطات المختصة في بلد المقصد تجديد مدة الإقامة لهذه السيارات لمرة واحدة في الحالات الضرورية، بحيث لا يتجاوز ذلك مدة الإقامة الممنوحة لها أصلاً، وفي جميع تلك الحالات يشترط أن يكون تصريح المرور ساري المفعول خلال مدة الإقامة.
- 3 -سيارات البادية يترك أمر تحديد مدة إقامتها للسلطات المختصة في بلد المقصد.
- 4 -تضاف إلى مدة الإقامة الممنوحة مدة أخرى كمسافة طريق ذهاباً وإياباً.
- ب- في حالة تجديد مدة الإقامة في غير مركز الدخول، تقوم الجهة التي جددت مدة الإقامة بإشعار مركز الدخول بذلك.

المادة السابعة:

في حالة خروج السيارات من مركز جمركي غير مركز الدخول، يلتزم مركز الخروج بإشعار مركز الدخول بذلك برقياً أو بأسرع طريق وإرسال القسيمة الخاصة بالخروج إلى مركز الدخول.

المادة الثامنة:

تشكل لجنة دائمة من السلطات المختصة في البلدين وتدعى للاجتماع في أحد البلدين عند الحاجة لمعالجة المشاكل التي قد تعترض تنفيذ هذا الاتفاق والتي لم يتسن حلها عن طريق الاتصال المباشر بين السلطات المذكورة آنفاً.

المادة التاسعة:

يجب أن تحمل جميع السيارات المسافرة بين البلدين، بمختلف أنواعها وبصرف النظر عن الغرض من سفرها، تصاريح المرور المتفق عليها، ويعتبر عدم حمل تصريح المرور المنافست، وعدم التأشير عليهما في المراكز الجمركية عند الخروج والدخول "تهريباً"، على أنه يجوز في الحالات الاستثنائية التي لا يتسنى فيها لصاحب السيارة الحصول على تصريح المرور، أن يدفع تأميناً يعادل الرسوم الجمركية الواجبة الدفع بموجب التعرفة الجمركية المعمول بها في بلد الدخول وذلك في أول مركز جمركي، شريطة إتباع السيارة الطريق الرسمي وخروجها من بلدها عن طريق مركز جمركي ودخولها عن طريق المركز الجمركي المقابل، ويعاد إليها التأمين عند عودتها.

المادة العاشرة:

تختص السلطات الآتية في البلدين بتنفيذ هذا الاتفاق والاتصال المباشر فيما بينهما لمعالجة القضايا الناجمة عن التنفيذ وفي تسديد الرسوم المطلوبة على السيارات. في دولة الكويت - إدارة الجمارك والموانئ. في المملكة العربية السعودية - مصلحة الجمارك العامة.

المادة الحادية عشر:

يقتصر النقل بين البلدين على سيارتهما، ولا يجوز لسيارات الأجرة والشحن في أي من البلدين تعاطي النقل الداخلي في البلد الآخر. المادة الثانية عشر:

تسمح سلطات كل من الدولتين لسيارات الأجرة المسجلة في الدولة الأخرى بالدخول إلى المواقع المخصصة لسيارات الأجرة فيها وأخذ دورها لنقل الركاب للدولة الأخرى. المادة الثالثة عشر:

لا تؤثر أحكام هذا الاتفاق على أحكام اتفاقية تسهيل التبادل التجاري، وتنظيم تجارة الترانزيت بين دول الجامعة العربية وتعديلاتها المختلفة، واتفاقية الترانزيت العربي، ويكون لكل دولة المجال الخاص بها في تطبيق هاتين الاتفاقيتين، كما أنها لا تؤثر على الإجراءات التي تضعها اللجنة المشتركة الدائمة للكويتية والسعودية، بالنسبة لتسهيل تنقل السيارات داخل المنطقة المحايدة المقسومة

المادة الرابعة عشر:

يجب على سيارات الشحن سواء كانت فارغة أو محملة أن تحمل منافستا صادراً من السلطات الجمركية في بلد الخروج، موضعاً فيه قيمة البضاعة ونوعها وعدد الطرود ووزنها واسم الشاحن واسم المرسل إليه، مؤشراً عليه بالخروج من آخر مركز جمركي علاوة على تأشيرات تصريح المرور، ويجب ألا تحمل السيارة أي بضاعة خارج المنافست، وتتبادل السلطات الجمركية في البلدين بيانات شهرية بالسيارات القاصدة للبلد الآخر وحمولتها كما هي موضحة في المنافست.

المادة الخامسة عشرة:

يعتبر هذا الاتفاق نافذ المفعول بعد خمسة عشر يوماً من تبادل حكومتي البلدين وثائق التصديق عليه، ويجري سريانه لمدة ثلاث سنوات تجدد تلقائياً لمدة مماثلة ما لم يخطر أي الطرفين الطرف الآخر

رغبته في إنهاءها أو إدخال تعديل عليها قبل ستة أشهر على الأقل من انتهاء مدة سريانه، وقع على هذا الاتفاق في مدينة الكويت في 10/1/1971، من نسختين أصليتين باللغة العربية، ولكل منهما حجية كاملة

ملحق رقم (2)

الاتفاقية الثقافية بين الكويت والسعودية

أولاً - يعمل البلدين على تعزيز وتوطيد العلاقات التي تربط بلديهما في المجالات العلمية والتربوية والثقافية وعلى تحقيق مستويات تربوية وتعليمية موحدة بين البلدين وعلى الأخص المجالات التالية:

أ- توحيد أهداف مراحل التعليم وسلّمه على النحو التالي:

١ - ست سنوات ابتدائي.

٢ - ثلاث سنوات إعدادي.

٣ - ثلاث سنوات ثانوي.

ب - توحيد أسس المناهج وخطط الدراسة.

ت - توحيد مستويات الامتحانات وقواعد النقل والقبول وتعادل الشهادات.

ثانياً - يتعاون الطرفان في انشاء مركز للبحوث التربوية لدراسة الاحتياجات التعليمية المتخصصة.

ثالثاً - يعمل الجانبان على بذل الجهود وتوفير الإمكانيات لتشجيع التأليف والترجمة والنشر وإحياء التراث العربي والإسلامي.

رابعاً - يعمل الجانبان على توحيد التشكيلات الإدارية الرئيسة بوزارتي التربية في بلديهما.

خامساً - يعمل الطرفان على تنمية وتوثيق العلاقات بين بلديهما في النواحي التربوية عن طريق:

1- أقامه المعارض الفنية والتربوية في البلد الطرف الآخر.

2- التعاون في مجال المكتبات المدرسية والعامة.

3- تبادل الرحلات والزيارات الطلابية والفرق الرياضية بينهما.

4- تبادل الفرق المسرحية والكشفية المدرسية.

سادساً - يعمل الطرفان على وضع الأسس لتبادل المعلمين والمدرسين والأساتذة والخبراء، ودعم الصلات

بين المؤسسات العلمية والثقافية.

سابعاً - يعمل الطرفان على تنسيق الجهود في سبيل التعاون الثقافي الدولي خاصة ماله علاقة بنشاط اليونسكو

ومؤتمرا العامة والإقليمية.

ثامناً - يعمل الطرفان المتعاقدان على تضمين المناهج الدراسية لدى كل منهما قدرا كافيا عن تاريخ جغرافية بلد الطرف الآخر

مما يساعد على تكوين فكرة صحيحة لدى الناشئين في البلد الآخر.

تاسعاً - يعمل الطرفان على تبادل المعلومات الخبرات في مجالات التربية والعلوم والثقافة والفنون الجميلة.

عاشراً - يعمل كل من الطرفان المتعاقدان على قبول عدد من طلبة بلد الطرف الآخر لمتابعة دراستهم في مدارسهم، وذلك في

جميع مراحل التعليم العام والفني والعالي.

الحادي عشر: يضع كل من الجانبان تحت تصرف الطرف الآخر منحا دراسية للاستفادة منها في بلديهما في مراحل التعليم

الجامعي والمعاهد المتخصصة.

الثاني عشر: يوفر كل من الطرفين في حدود الإمكانيات المتاحة لكل منهما فرصة التدريب في مختلف مجالات التربية والتعليم لمتدربين يوفدهم الطرف الآخر، وكذلك فرصة الاشتراك في المؤتمرات والحلقات الدراسية المحلية التي يعقدها كل منهما.

الثالث عشر: يعمل الجانبان على تنفيذ بنود هذا الاتفاق عن طريق الاتصالات الرسمية أو عقد اجتماعات مشتركة تحدد مواعيدها ومحلات انعقادها فيما بعد

ملحق رقم (3)

الاتفاقية الاعلامية بين الكويت والسعودية

اولا-يعمل البلدان على دعم وتسهيل كافة النشاطات الإعلامية المتبادلة فيما بين بلديهما بما يحقق الغاية المنشودة من عقد هذه الاتفاقية على افضل وجه ممكن.

ثانيا-يقدم كل من البلدين كافة المساعدات الفنية التي يطلبها الطرف الآخر في مختلف المجالات الإعلامية وبصورة خاصة في النواحي التالية:

1-تبادل البرامج الاذاعية والتلفزيونية، ومختلف المواد الإعلامية التي يرغب احد الطرفين الحصول عليها، وتنظيم نشرها وعرضها او بثها بالوسائل المناسبة.

2-تسهيل تدريب الفنانين الذين يرغب احد البلدين تدريبهم لدى الطرف الآخر.

3- تسهيل مهمة ممثلي الجهات الإعلامية في كلا البلدين، وتقديم كافة المساعدات الرسمية الممكنة لهم.

ثالثا: يتبادل البلدان الخدمات الإعلامية فيما يساعد على تحقيق الأهداف الإعلامية المشتركة من هذه الاتفاقية رابعا: يقدم كل من البلدين المساعدات اللازمة للطرف الآخر في قيادة بأعماله الإعلامية في بلد الطرف الآخر، كأثناء مكاتب وكالة الانبا والصحف التابعة لها.

خامسا: يسمح كل من البلدين بدخول وتداول الكتب الإعلامية، والصحف والنشرات الصادرة عن الطرف الآخر شريطة عدم تعارضها كلها او بعضها مع الأنظمة المعمول بها لدى، والمبادئ السياسية والاجتماعية التي يتبناها.

سادسا: دعم وتعميق وإبراز المبادئ الإسلامية وسياسة التضامن العربي الإسلامي التي يؤمن بها البلدان الشقيقان

سابعا: يعمل البلدان المتعاقدتان على اذاعه وعرض برامج خاصة تعرف مواطني الدولتين بمظاهر الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصاد لشعب الدولة الأخرى وخاصة في المناسبات الوطنية لكل منهما.

ثامنا: يتعاون البلدان في النشاطات الإعلامية التي تخدم القضايا المشتركة فيما بينهما، ويتبادلان المشورة والرأي في المسائل الطارئة بغية التنسيق والتخطيط لما يكفل تحقيق الفائدة المشتركة على النحو المطلوب.

تاسعا: تكوين لجنة مشتركة بين البلدين المتعاقدين لتنسيق الأمور المتعلقة بتنفيذ هذه الاتفاقية.

عاشرا: يسري مفعول هذه الاتفاقية لمدة ثلاث سنوات اعتبارا من تاريخ توقيعها، وتجدد تلقائيا لمدد مماثلة ما لم يشعر احد الطرفين الآخر برغبته في انائها او تعديلها قبل مدة لا تقل عن شهرين من موعد انتهائها.

عقدت في الرياض في عام 1975 /3/12.

ملحق رقم (4)

الاتفاقية الاقتصادية بين الكويت والسعودية

المادة الأولى:

- 1-حق الإقامة والاستخدام والعمل.
- 2-ممارسة النشاط الاقتصادي في إطار (البروتوكول) المرفق.

3-تسهيل إجراءات انتقال الرعايا بين البلدين.

المادة الثانية:

يشجع الطرفان المتعاقدان قيام مشاريع التنمية الاقتصادية المشتركة بينهما وبين رعاياهما في كلا البلدين وتستفيد رؤوس الأموال التي يوظفها أحد البلدين المتعاقدين أو رعاياه في البلد الآخر أو المشاريع المشتركة بينهما بنفس المزايا والأفضليات التي تتمتع بها رؤوس الأموال الوطنية.

المادة الثالثة:

- 1 -تسمح المملكة العربية السعودية باستيراد المنتجات الزراعية والحيوانية والصناعية والثروات الطبيعية ذات المنشأ الكويتي المصدرة مباشرة إلى المملكة العربية السعودية، وتسمح الكويت بتصدير هذه المنتجات والموضحة في الجداول اللاحقة.
- 2- تسمح دولة الكويت باستيراد المنتجات الزراعية والحيوانية والصناعية والثروات الطبيعية ذات المنشأ السعودي، والمستوردة مباشرة إلى الكويت، وتسمح المملكة العربية السعودية بتصدير هذه المنتجات والموضحة في الجداول اللاحقة.
- 3- تعفى من الرسوم الجمركية والضرائب الأخرى المنتجات الزراعية والحيوانية والصناعية والثروات الطبيعية الكويتية والسعودية الموضحة في الجداول اللاحقة.

- 4- يتم الاتفاق على الجداول المشار إليها في الفقرات الثلاث السابقة ما بين الجهات التي يعينها كل من البلدين.
- 5- لا تخضع المنتجات الزراعية والحيوانية والصناعية والثروات الطبيعية ذات المنشأ الكويتي أو السعودي، والمصدر مباشرة إلى أي من البلدين لرسوم تصدير.
- 6- يعتبر كل منتج صناعي لا تقل المواد الأولية ذات المنشأ المحلي واليد العاملة المحلية وتكاليف الإنتاج الأخرى، الداخلة في صنعه عن (٤٠ %) منتجا صناعياً ذا منشأ كويتي أو سعودي في حكم هذا الاتفاق.

- 7- يجب أن تصحب كل بضاعة تتمتع بالإعفاء بموجب هذا الاتفاق شهادة منشأ مصدقة من وزارة التجارة والصناعة في دولة الكويت بالنسبة للسلع الكويتية ووزارة التجارة والصناعة في المملكة العربية السعودية بالنسبة للسلع السعودية.

المادة الرابعة:

اتفق الطرفان على أهمية تنظيم تبادل الخبرات والمعلومات والدراسات الصناعية بهدف إيجاد تنسيق صناعي وتعاون فني بين البلدين وتنظيم بروتوكول بذلك.

المادة الخامسة:

يعمل الطرفان على تنسيق الشؤون الجمركية بينهما وذلك بإتباع ما يلي:

- 1- العمل على توحيد الإجراءات الجمركية ونماذجها وكشوفات وقوائم الشحن وغير ذلك مما تتطلبه مراحل المعاملة الجمركية.
- 2- تبادل بيانات مفصلة عن البضائع المشحونة بين البلدين ووسائل نقلها إلى البلد الآخر سواء كانت هذه البضائع ذات منشأ محلي في أحد البلدين أو مستوردة من بلد آخر.

- 3- السماح للسلطات الجمركية في كلا البلدين بإجراء الاتصالات المباشرة بينهما، لتبادل المعلومات وتنسيق إجراءات العمل.
- 4- تشكل لجنة تنسيق جمركية دائمة بين البلدين تجتمع ثلاث مرات سنوياً للعمل على تحقيق الأهداف المذكورة في هذه المادة.

المادة السادسة:

- 1- يتعهد الطرفان المتعاقدان بإعفاء سيارات شحن البضائع الكويتية أو السعودية فارغة أو محملة وما تحمله من بضائع وسائرها ومعاونتهم المارة (ترانزيت) عبر أراضي أي من الطرفين إلى بلد آخر، من كافة القيود والرسوم والضرائب، مهما كان نوعها أو الجهة الجابية لها.

- 2- تعفى سيارات الشحن السعودية أو الكويتية التي يقودها كويتيون أو سعوديون والقاصدة بلد أحد الطرفين من بلد الطرف الآخر من كافة القيود والرسوم والضرائب مهما كان نوعها أو الجهة الجابية لها، وأن تدخل فارغة أو محملة حتى أمكنة التفريغ أو التحميل وأن تصل بأحمالها إلى مقاصدها بدون قيود أو إعاقة.
- 3- تعفى السيارات الخاصة وسيارات الركاب العمومية الكويتية والسعودية، القاصدة بلد أحد الطرفين المتعاقدين، من كافة القيود والرسوم والضرائب، أيّاً كان نوعها أو الجهة الجابية لها.
- 4- يقصر النقل بين المملكة العربية السعودية والكويت على السيارات التابعة لهما فقط.
- 5- تمنح السلطات المختصة على الحدود، رخصة إقامة صالحة لمدة شهر للسيارات الشاحنة القاصدة أحد البلدين.
- 6- لا تؤثر أحكام هذا الاتفاق على أحكام اتفاق تنظيم دخول وخروج السيارات الموقعة بين دولة الكويت والسعودية، والمعمول بها ابتداء من 1971 /3/29.

المادة السابعة:

تمنح البواخر والقوارب والسفن المملوكة لأي من الطرفين المتعاقدين وحمولتهما في الموانئ البحرية للطرف المتعاقد الآخر، نفس المميزات والأفضليات الممنوحة للسفن الوطنية في كلا البلدين، بما في ذلك الإعفاء من رسوم الحمولة والموانئ والإرشاد والمنارات وأي رسوم أخرى، وذلك في حالة النقل بين الكويت والمملكة العربية السعودية.

المادة الثامنة:

- 1- يحظر المرور بالترانزيت للبضائع الممنوع إدخالها إلى أراضي كل من الطرفين المتعاقدين بموجب أنظمتها المرعية وتتبادل السلطات الجمركية في البلدين المتعاقدين قوائم بهذه البضائع.
- 2- يقدم كل من الطرفين المتعاقدين التسهيلات اللازمة للاستفادة من المناطق الحرة في أي من البلدين.
- 3- تعفى البضائع المستوردة إلى أحد الطرفين المتعاقدين عبر أراضي الطرف الآخر من رسوم الترانزيت مهما كان نوعها أو الجهة الجابية لها.

المادة التاسعة:

- رغبة في حسن تنفيذ هذا الاتفاق، وضماناً لتحقيق وتنمية المنافع المتبادلة التي تضمنها، تؤلف لجنة مشتركة من ممثلين للطرفين المتعاقدين تجتمع مرة كل ستة أشهر أو بناء على طلب أحد الطرفين المتعاقدين وتكون مهمتها:
- 1- معالجة الصعوبات والمشاكل التي قد تنشأ عن تطبيق هذا الاتفاق.
 - 2- تقديم الاقتراحات التي تهدف إلى تحسين وتنمية العلاقات الاقتصادية والتجارية بين البلدين.
 - 3- النظر في طلبات تعديل الجداول الملحق بهدف الاتفاق.
 - 4- تصحيح التعديلات والاقتراحات والتوصيات التي تقدمها اللجنة المشتركة، نافذة بعد التصديق عليها من حكومتي الطرفين المتعاقدين وتبادل مذكرات بين الجمارك في البلدين.

المادة العاشرة:

يتم التصديق على هذا الاتفاق والجداول الملحق (والتي تعتبر جزءاً منه) من الطرفين المتعاقدين وفقاً للأصول المرعية، وتصبح نافذة المفعول بعد انقضاء خمسة عشر يوماً من تاريخ تبادل وثائق التصديق، ويعمل به لمدة ثلاث سنوات من تاريخ وضعه موضع التنفيذ، وتجدد تلقائياً نفس المدة ما لم يخطر أحد الطرفين الطرف الآخر كتابة قبل مضي اثني عشر شهراً من انقضاء المدة الأولى أو أي من المدد اللاحقة برغبته في عدم التجديد على أن تطبق أحكام هذا الاتفاق على الاستثمارات التي نشأت خلال العمل به إلى أن يتم تصفية الحقوق المتعلقة بها شرط أن لا يتجاوز ذلك خمسة عشر عاماً من تاريخ انتهاء العمل بالاتفاق.

حرر هذا الاتفاق في الرياض عام 1975/3/12، عن حكومة دولة الكويت عبدالرحمن سالم العتيقي، وعن حكومة المملكة العربية السعودية عبدالعزيز الخويطر.

المصادر

أولاً:- الوثائق:

العربية غير المنشورة:

1. د.ك.و، وكالة الانباء العراقية، (311/11)، نواب الرئيس - ولى العهد، 1983/20/11.

الاجنبية المنشورة:

1-International Boundary Study , Boundary Kuwait – Saudi Arabia, No 103 , September 15, 1970, Office of the Geographer, Bureau of Intelligence and Research, P8

ثانياً:- الكتب:

1. امين ساعاتي، الحدود الدولية للمملكة العربية السعودية التسوية العادلة، المركز السعودي للدراسات الاستراتيجية، القاهرة، ط1، 1991.
2. امين سعيد، تأريخ الدولة السعودية، دار الكاتب العربي، بيروت، ج3.
3. جمال زكريا قاسم، تاريخ الخليج العربي الحديث والمعاصر (1945 - 1971)، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1973.
4. سالم مشكور، نزعات الحدود في الخليج العربي، معضله السيادة والشرعية، مركز الدراسات الاستراتيجية والبحوث والتوثيق، بيروت، ط1، 1993.
5. علي غلوم على الرئيس، الشيخ عبدالله السالم الصباح (وثائق وصور من حياته)، مركز البحوث والدراسات الكويتية، الكويت، ط1، 2013.
6. فاطمة سعد الدين، وثائق الخليج والجزيرة العربية 1976، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، جامعة الكويت، 1982.
7. فتحي العفيفي، مشكلات الحدود السياسية في شبه الجزيرة العربية (دراسة تاريخية - سياسية - قانونية)، منشورات المركز الاكاديمي للدراسات الاستراتيجية، مصر، ط1.
8. محمد حسن العيدروس، الحدود العربية - العربية في الجزيرة العربية، دار الكتاب الحديث، الامارات، 2002.
9. مشاري عبد الرحمن النعيم، الحدود السياسية السعودية البحث عن الاستقرار، دار الساقى، بيروت، 1999، ص10.
10. وزارة الخارجية السعودية، مجموعة المعاهدات والاتفاقيات، مطابع سحر، جدة، ط1، ج2، ص153-161.

ثالثاً:- الرسائل:

1. احمد ابراهيم بن عبدة المسفر عسيري، العلاقات السياسية بين المملكة العربية السعودية والكويت (1953-1982)، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة ام القرى، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، 2014.
2. سلمى عدنان محمد الكباسي، المنطقة المحايدة بين الكويت والمملكة العربية السعودية (1913-1965م) دراسة تاريخية لتطورها السياسي، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة البصرة، كلية الآداب، 2000.
3. عبد الرحمن بن محمد بن موسى الحمودي، الدبلوماسية والبراسم السعودية ومقارنتها مع بعض الدول (دراسة -دبلوماسية- تنظيمية- تاريخية)، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، جامعة ام القرى، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، 1996.

رابعاً:- الدوريات:

1-الجراند:

1. جريدة ام القرى، العدد 1887، السنة الثامنة والثلاثون، مكة المكرمة، مطبعة الحكومة، 1961/9/22
2. جريدة ام القرى، العدد 1913، السنة التاسعة والثلاثون، مكة المكرمة، مطبعة الحكومة، 1962/3/30.
3. جريدة ام القرى، العدد 1999، السنة الحادية والاربعون، مكة المكرمة، مطبعة الحكومة، 1963/12/6.
4. جريدة ام القرى، العدد 2101، السنة الثالثة والاربعون، مكة المكرمة، مطبعة الحكومة، 1965/12/17
5. جريدة ام القرى، العدد 2108، السنة الثالثة والاربعون، مكة المكرمة، مطبعة الحكومة، 1965 /2/11
6. جريدة ام القرى، العدد 2109، السنة الثالثة والاربعون، مكة المكرمة، مطبعة الحكومة، 1966/2/18.
7. جريدة ام القرى، العدد 2487، السنة الحادي والخمسون، مكة المكرمة، مطبعة الحكومة، 1973/9 /7
8. جريدة ام القرى، العدد 2488، السنة الحادي والخمسون، مكة المكرمة، مطبعة الحكومة، 1973/8/31.
9. جريدة ام القرى، العدد 2647، السنة الرابعة والخمسون، مكة المكرمة، مطبعة الحكومة، 1967/10/22
10. جريدة ام القرى، العدد 1864، السنة الثامنة والثلاثون، مكة المكرم، مطبعة الحكومة، 1961 /4/7.
11. جريدة ام القرى، العدد 2215، السنة الخامسة والاربعون، مكة المكرمة، مطبعة الحكومة، 1968 /4 /5
12. جريدة ام القرى، العدد 2216، السنة الخامسة والاربعون، مكة المكرمة، مطبعة الحكومة، 1968 /4 /12.
13. الكويت اليوم، الكويت، العدد 1024، السنة الحادي العشرون، 6 نيسان 1975.
14. السياسية، الكويت، العدد 2412، السنة العاشرة، 1975/3/13.

المجلات والبحوث:

1. جاسم محمد يوسف كرم، تقسيم المنطقة المحايدة بين الكويت والمملكة العربية السعودية وترسيم الحدود البحرية للمنطقة المغامرة المحايدة لها، مجله الداراسات الخليج والجزيرة العربية العدد 111، السنة التاسعة والعشرون، تشرين الاول، 2003، ص22.
2. مجلة الأضواء، الكويت، العدد 587، 3 اذار 1975.
3. مجلة الدارة، العدد 4، كانون الأول 1975، ص274.
4. مجلة النهضة، للعدد 389، السنة الثامنة، 92 اذار 1975.
5. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد السابع، السنة الثانية، 1976.
6. مجلة منهل، العدد 555، السنة 64، شباط 1999.

تغير الأمطار في الضفة الغربية - فلسطين

د. مصطفى راشد جرار

جامعة القدس المفتوحة- منطقة جنين التعليمية

Rain fall change in the west bank-Palestine

Dr. Mustafa Rashed Jarrar

Al-Quds Open University - Jenin branch

Abstract

There are many stable geographic factors control the change and the fluctuation of the rainfall in west bank in particular and generally in Palestine, which lead to a locational distribution for the rain fall. The most eminent factors are location and terrains, there are also changeable climatic factors which are basically joined with the coming troughs movements through the Mediterranean sea which joined with the middle front and depend on the frequencies of the jet polar current and change it's movement toward the south in winter.

Therefore, the study aimed to give a detailed picture for the fluctuation and changes of rainfall and determine their directions in the west bank. The study showed a large increase in the fluctuation and change in the west bank. the highest standard deviation was 135.5 ml per year in jenin station. On the other hand, the highest Coefficient of Variation change was%30.7 per a year in the same station. The study showed that the general direction of the rainfall in the studied stations is being decreased.

الملخص:

يتحكم في تذبذب وتغير الأمطار في الضفة الغربية بشكل خاص وفي فلسطين بشكل عام العديد من العوامل الجغرافية الثابتة التي أدت إلى اختلاف مكاني لتوزيع التساقطات المطرية ومن أبرز هذه العوامل الموقع والتضاريس، وكذلك هناك العوامل المناخية المتغيرة التي ترتبط بشكل أساسي بحركة المنخفضات الجوية ومساراتها وخاصة المنخفضات القادمة عبر البحر المتوسط والمرتبطة بالجبهة المتوسطية والتي تعتمد على ترددات التيار النفاث القطبي وتغير حركته شتاء صوب الجنوب.

لذلك هدفت هذه الدراسة إلى إعطاء صورة تفصيلية لتذبذبات وتغيرات الأمطار وتحديد اتجاهاتها في الضفة الغربية حيث أظهرت الدراسة ارتفاع كبير لذبذبة وتغير الأمطار في الضفة الغربية وقد بلغ أعلى انحراف معياري نحو 135.5 ملم سنوياً في محطة جنين وفي المقابل بلغ أعلى معدل سنوي لمعامل التغير النسبي في نفس المحطة نحو 30.7%، وبيّنت الدراسة أن الاتجاه العام للأمطار في غالبية المحطات المدروسة أخذ بالتناقص.

المقدمة:

تقع الضفة الغربية ضمن نطاق مناخ البحر المتوسط في الجهة الشرقية من حوضه، وتقع فلكياً ما بين دائرتي عرض 31.16-32.34 شمال خط الاستواء وبين خطي طول 34.48-35.31 شرق خط غرينتش، ورغم صغر مساحتها البالغة نحو 5633 كيلومتر مربع إلا أنها تمتاز بتنوع مناخي بين المناخ الرطب والمتمثل بمناخ البحر المتوسط الذي يغطي معظم الضفة الغربية والمناخ شبه الجاف الذي يمتد عند مشارف وادي الأردن من الغرب وعند أقدام المرتفعات الشرقية في الجانب الغربي من الغور ليشمل كذلك الجزء الشمالي من الغور، والمناخ الجاف الذي يسود في الجزء الجنوبي من وادي الأردن⁽¹⁾. ونظراً لقلّة الأبحاث والدراسات المناخية التي تناولت التغيرات المناخية في الضفة الغربية بشكل عام وتغيرات الأمطار فيها بشكل خاص مما أضطر الباحث بالتطرق إلى هذا الموضوع بشئ من التفصيل نوعاً ما للتعرف على خصائص التغيرات

1 - خطيب، فاطمة موسى، 2008، أثر المناخ على إنتاجية الزيتون في الضفة الغربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، ص 69

المناخية للأمطار في الضفة الغربية وخاصة أن عنصر الأمطار من أهم العناصر المناخية التي تعتمد عليها الأنظمة البيولوجية والزراعية التي تشكل الأمن الغذائي، ومن المعروف أن مناخ فلسطين كغيره من مناخات دول شرقي البحر المتوسط تتعرض لتغيرات وذبذبات مناخية بشكل غير دوري وغير منتظم وتلك تعتبر صفة أساسية للمناخ عموماً.

مشكلة الدراسة:

تكمن إشكالية الدراسة بشكل رئيسي لما تعانيه غالبية مدن الضفة الغربية من أزمة مياه خلال فصل الجفاف الذي يشكل أكثر من نصف السنة وخصوصاً أن الأمطار تعد من موارد المياه الرئيسية في الضفة الغربية إضافة أن الأمطار تلعب دوراً حساساً في مختلف الميادين وعلى رأسها الزراعة البعلية، لذلك تم دراسة تغير الأمطار في الضفة الغربية للكشف عن الذبذبات المطرية ومحاولة التعرف على اتجاهات الأمطار والدورات غير المنتظمة التي تتبعها.

منهج الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي والأسلوب الكمي في استخراج أهم المقاييس الإحصائية التي تبين واقع التذبذب والتغير والاتجاه العام للأمطار في منطقة الدراسة، وأهم هذه المقاييس هي: الانحراف المعياري، معامل التغير النسبي، المتوسطات المتحركة، ومعادلة خط الانحدار المستقيم من الدرجة الأولى وذلك باستخدام برنامجي Excel & Minitab15.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- 1- معرفة الخصائص المناخية لمتوسطات الأمطار في الضفة الغربية.
- 2- التعرف على طبيعة الذبذبات المناخية للأمطار في الضفة الغربية.
- 3- الكشف عن خصائص تغير الأمطار من الناحيتين المكانية والزمانية بالضفة الغربية.
- 4- محاولة تحديد اتجاهات الأمطار السائدة والدورات غير المنتظمة التي تتبعها في الضفة الغربية.

مباحث الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم تقسيم هذا البحث إلى أربع محاور دراسية على النحو الآتي:

المحور الأول: دراسة متوسطات الأمطار وتوزيعها

المحور الثاني: دراسة تذبذب الأمطار

المحور الثالث: دراسة تغير الأمطار في المحطات المدروسة

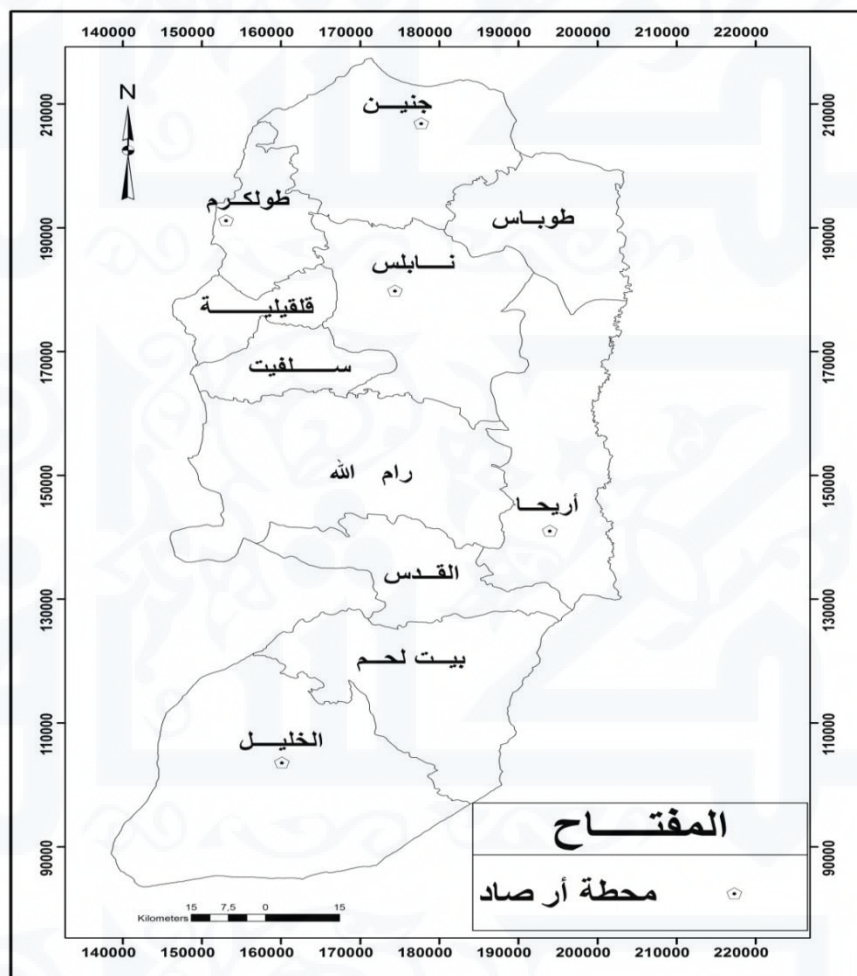
المحور الرابع: اتجاهات الأمطار في الضفة الغربية

بيانات الدراسة:

تستخدم هذه الدراسة البيانات المناخية للأمطار في 5 محطات مناخية هي: جنين، طولكرم، نابلس، أريحا، الخليل كما هو واضح في الخريطة رقم (1) والجدول رقم (1)، وهذه المحطات تغطي إلى حد ما معظم مناطق الضفة الغربية، وتمتد الفترة الزمنية لهذه البيانات من عام 1974م – 2011⁽¹⁾.

1 - البيانات المطرية من عام 1974 – 1996 أخذت من اللوح. منصور نصر، 2004، العلاقة بين الأمطار وبعض المتغيرات الجوية والطبيعية في الضفة الغربية-فلسطين. مجلة الجامعة الإسلامية المجلد الثاني عشر العدد2، ص231، أما باقي البيانات فتم الحصول عليها من دائرة الأرصاد الجوية الفلسطينية – رام الله.

خريطة رقم (1) محطات الرصد الرئيسية في الضفة الغربية



جدول رقم (1) محطات الرصد الجوية الرئيسية في منطقة الدراسة

المحطة	خط الطول شرقا	دائرة العرض شمالا	الارتفاع/ م
جنين	35.18	32.28	178
طولكرم	35.01	32.19	83
نابلس	35.15	32.13	570
أريحا	35.27	31.51	-260
الخليل	35.06	31.32	1005

المصدر: الأرصاد الجوية الفلسطينية

أولاً: متوسطات الأمطار Precipitation averages:

يبدأ سقوط الأمطار في فلسطين من شهر أكتوبر (تشرين أول) حتى شهر مايو (أيار) ولكن يشتد سقوط الأمطار في فصل الشتاء أي في شهور (ديسمبر، يناير، فبراير) بفعل نشاط المنخفضات الجوية والجهة المتوسطة التي تتشكل في هذا الفصل.

أما نوع الأمطار في فلسطين فهي من النوع الإعصاري، وبصفة عامة تسقط مثل هذه الأمطار في العروض المعتدلة ضمن مناطق الجبهات شبه القطبية Sub polar Fronts نتيجة لتلاقي الرياح العكسية (الغربية) ذات الهواء الرطب الدافئ مع الهواء القطبي البارد فتتكون المنخفضات الجوية الشتوية⁽¹⁾، لذلك يمكن دراسة الأمطار في منطقة الدراسة من جانبين:

1 - أبو العنين، سيد أحمد، 1985، أصول الجغرافية المناخية، الطبعة الثالثة، دار النهضة العربية بيروت، ص 383.

أ- كمية المطر Rainfall Quantity:

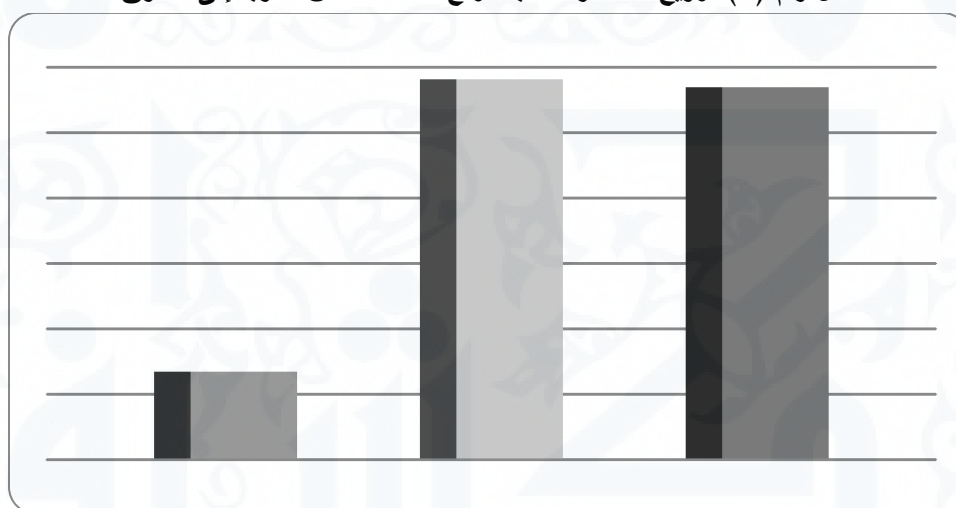
يتضح مما ورد في الجدول رقم (2) أن أعلى معدل سنوي للأمطار في منطقة الدراسة كان في محطة نابلس 581.4 ملم سنوياً كونها محطة تقع في منطقة جبلية شمال الضفة الغربية وأقلها في محطة أريحا التي وصلت نحو 134.6 ملم سنوياً لوقوعها ضمن الإقليم الجاف تحت مستوى سطح البحر وضمن منطقة ظل المطر، وبذلك يمكن القول كما هو واضح في الشكل رقم (1) أن كميات الأمطار في الضفة الغربية تقل كلما اتجهنا نحو الشرق، ولكن لا ينطبق ذلك حسب الشكل رقم (2) بالاتجاه جنوباً وذلك بسبب عامل التضاريس لأن منطقة جنوب الضفة الغربية وخاصة منطقة الخليل التي تعد أعلى منطقة جبلية في الضفة الغربية.

جدول رقم (2): المتوسطات الشهرية والفصلية والسنوية لكمية الأمطار في محطات الدراسة

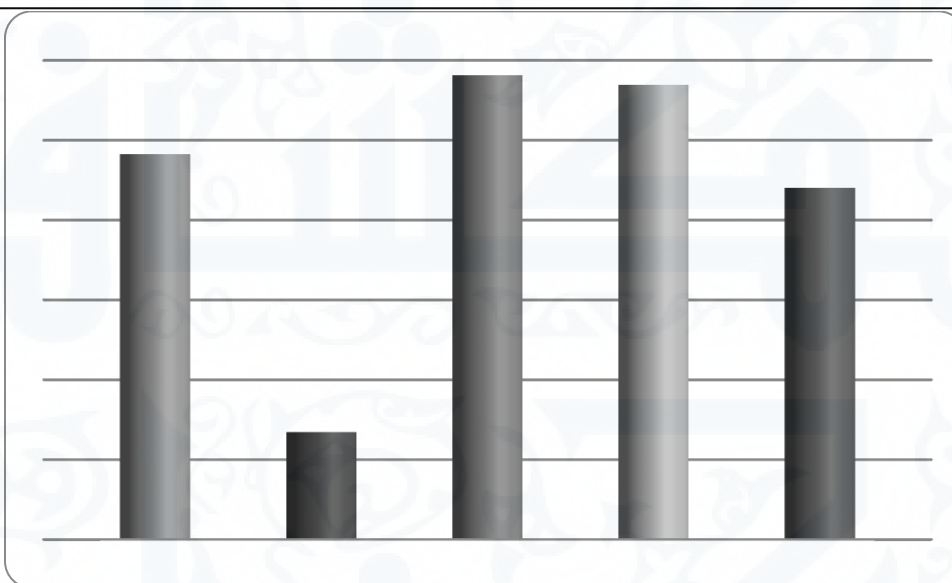
الكمية السنوية	الربيع	الصيف	الخريف	الشتاء	أكتوبر	نوفمبر	ديسمبر	يناير	فبراير	مارس	أبريل	مايو	يونيو	يوليو	أغسطس	سبتمبر	المتوسط
جنين	105.6	112	61.3	16.6	3.6	0.2	0	0	0	12.1	14.4	43.4	86.1	101.2	27.2	0.07	23.3
طولكرم	149.2	129.9	73.8	14.9	3.2	0.008	0.009	0.008	0.008	2.1	23.1	70	105	128	30.6	0.008	31.7
نابلس	145.3	168.3	95.5	23.5	9.3	0	0	0	0	2.6	14.7	57.8	113.9	142.5	42.8	0	25
أريحا	34.9	29.4	17.7	7.8	0.6	2.6	0	0	0	0.8	6.5	10.9	24.8	29.7	8.7	0.9	6.1
الخليل	140.7	109.4	59.6	21.1	5.6	0.04	0	0	0	0.8	11.3	36.9	94.5	114.9	28.8	0.01	16.3

المصدر: الأرصاد الجوية الفلسطينية

شكل رقم (1) توزيع الأمطار حسب موقع المحطات من الغرب إلى الشرق



شكل رقم (2) توزيع الأمطار حسب موقع المحطات من الشمال إلى الجنوب



أما فيما يتعلق بالتوزيع الفصلي لكميات الأمطار في الضفة الغربية فيظهر من الجدول رقم (2) أن فصل الشتاء يعد فصل موسم المطر الرئيسي في حوض البحر المتوسط عامة وفلسطين بصفة خاصة بسبب نشاط حركة المنخفضات الجوية الجبهية أثناء هذا الفصل، ويتضح في الجدول السابق أن أعلى المعدلات في هذا الفصل تركزت في محطة نابلس نحو 142.5 ملم في حين تركزت أدنى هذه المعدلات في محطة أريحا 29.7 ملم.

ويأتي فصل الربيع في المرتبة الثانية بعد فصل الشتاء بالرغم من كونه فصل انتقالي مع فصل الصيف إلا أنه يشهد نشاطاً لحركة المنخفضات الجوية الربيعية، وكانت أعلى معدلات هذا الفصل في محطة نابلس 42.8 ملم في حين كانت أدناها في محطة أريحا 8.7 ملم، يلي فصل الربيع في المرتبة الثالثة فصل الخريف الذي يشهد نصفه الثاني نشاطاً ملحوظاً لحركة المنخفضات الجوية وبداية تشكل الجبهة المتوسطية وقد بلغت أعلى المعدلات في هذا الفصل في محطة طولكرم 31.7 ملم وكانت أدنى معدلات الخريف في محطة أريحا 6.1 ملم.

أما فصل الصيف فيمتاز بشبه إنعدام سقوط الأمطار فيه بسبب إنتقال نشاط المنخفضات الجوية إلى دوائر عرض نحو الشمال من حوض البحر المتوسط وفي نفس الوقت سيطرت مركز الضغط الجوي المرتفع الآزوري على منطقة حوض البحر المتوسط، رغم ذلك سجلت كميات قليلة جداً من الأمطار أثناء هذا الفصل خلال شهر يونيو في محطتي طولكرم وجنين كمناطق شبه ساحلية ومحطة أريحا الواقعة ضمن منطقة الغور نتيجة تسخين سطح الماء فتسقط بعض الأمطار التصاعدية، وكذلك في محطة الخليل الجبلية جنوب الضفة الغربية كأمتار تضاريسية.

أما بالنسبة للتوزيع الشهري لمعدلات الأمطار الشهرية في فلسطين فيظهر من خلال الجدول رقم (2) أن شهر يناير يحتل المركز الأول في المعدلات الشهرية والذي كانت أعلى المعدلات خلاله في محطة طولكرم 149.2 ملم، وفي المقابل كانت أدنى المعدلات في محطة أريحا 34.9 ملم، يلي شهر يناير مباشرة شهري فبراير وديسمبر.

وتعد معدلات الأمطار في شهر مايو (أيار) أدنى هذه المعدلات الشهرية خلال الشهور التي تسقط فيها الأمطار بشكل منتظم بسبب بدء تغير الحركة الجوية في حوض البحر المتوسط صوب الشمال، وقد بلغت أعلى المعدلات في مايو في محطة نابلس 9.3 ملم في حين بلغت أدناها في محطة أريحا 0.6 ملم، ويتبين مما سبق أن شهور فصل الشتاء تحتل المرتبة الأولى بمعدلات الأمطار الشهرية بكل محطات الدراسة على التوالي ثم يليها شهور فصل الربيع ومن ثم شهور فصل الخريف، ويكاد ينعدم سقوط الأمطار في شهور فصل الصيف.

ب- أيام المطر Rainfall days:

دراسة الأيام المطيرة لها أهمية خاصة إذ تعطي فكرة عامة عن نوعية المطر وغازاته ومدى تركزه لذلك تساعد معرفة عدد الأيام المطيرة سواء على مستوى شهري أو على مستوى سنوي في معرفة قوة وغازة المطر من الناحية الزمانية والمكانية⁽¹⁾.

يتضح من الجدول رقم (3) أن أعلى المعدلات السنوية لأيام المطر في فلسطين كانت بمحطة طولكرم نحو 55.2 يوم/ سنويا بالرغم من موقعها السهلي الشبه ساحلي، كذلك محطة نابلس نحو 54.3 يوم/ سنويا وهذه الأخيرة كما سبق وذكر فهي مناطق جبلية ومن المعروف أن الأمطار تزداد مع الارتفاع، وفي حين تركزت أدنى المعدلات في محطة أريحا 35 يوم/سنويا لأنها منطقة جافة.

أما بالنسبة للتوزيع الفصلي لأيام المطر في المحطات المدروسة فيتبين من الجدول رقم (3) أن فصل الشتاء يستحوذ على أعلى المعدلات الفصلية التي كان أعلاها في محطات جنين، طولكرم ونابلس التي تراوحت فيها المعدلات ما بين 10.6 و 10.2 يوم، في حين كانت أدنى المعدلات خلاله في محطة أريحا.

جدول رقم (3): المتوسطات الشهرية والفصلية والسنوية لأيام المطيرة في محطات الدراسة

المحطة	يناير	فبراير	مارس	أبريل	مايو	يونيو	يوليو	أغسطس	سبتمبر	أكتوبر	نوفمبر	ديسمبر	الشتاء	الربيع	الصيف	المتوسط السنوي
جنين	11.7	11.5	7.3	3.3	1.3	0	0	0	0.7	1.7	5.8	8.5	10.6	4	0	2.7
طولكرم	11	11	7.8	3.3	2	0	0	0	2.2	2.5	6.7	8.7	10.2	4.4	0	3.8
نابلس	12.3	10.5	6.5	4.3	1.3	0	0	0	1.2	1.8	5.7	8.3	10.4	4.1	0	2.9
أريحا	9.2	7.8	5.3	1.5	0.8	0	0	0	0.5	2	3.7	4.2	7.1	2.5	0	2.1
الخليل	9.8	11.5	7.3	2.5	1.3	0	0	0	0.7	2.5	4.8	6.2	9.2	3.7	0	2.7

المصدر: الأرصاد الجوية الفلسطينية

أما فصل الربيع، فيأتي بالمرتبة الثانية الذي بلغت فيه أعلى المعدلات في محطة طولكرم 4.4 يوم مطير، في حين بلغت أدنى المعدلات خلال هذا الفصل في محطة أريحا، وأما فصل الخريف فيحتل المرتبة الثالثة حيث تركزت أعلى المعدلات في محطة طولكرم أيضا نحو 3.8 يوم مطير، في حين تركزت أدنى المعدلات في محطة أريحا 2.1 يوم مطير، وفي المقابل يأتي فصل الصيف في المرتبة الأخيرة الذي وصلت القيم في كل المحطات المدروسة إلى صفر بسبب طبيعة الأحوال الجوية المستقرة السائدة في تلك الفترة من السنة.

أما بالنسبة للتوزيع الشهري لأيام المطر في فلسطين فيتضح من الجدول رقم (3) أن أعلى المعدلات الشهرية لها تتركز في شهر يناير التي بلغت أعلاها في محطة نابلس نحو 12.3 يوم/ شهريا، في حين بلغت أدنى المعدلات أثناء يناير في محطة أريحا 9.2 يوم/ شهريا، أما أدنى المعدلات الشهرية خلال الشهور التي يسقط أو من المحتمل سقوط الأمطار فيها تركزت في شهر مايو ومن ثم في شهر أبريل وذلك بسبب بدء انتقال الحركة الجوية إلى العروض الشمالية وسيطرت الأحوال الجوية المستقرة نوعا ما، ويتضح أن أعلى المعدلات في مايو كانت بمحطة طولكرم نحو 2 يوم/ شهريا وذلك بسبب قربها من ساحل البحر المتوسط، في حين كانت أدنى القيم خلال هذا الشهر في محطة أريحا نحو 0.8 يوم/ شهريا، ولذلك يمكن القول بشكل عام أن أعلى المعدلات الشهرية كانت في شهور الشتاء ومن ثم شهور فصل الربيع يليه شهور الخريف وأخيرا شهور فصل الصيف.

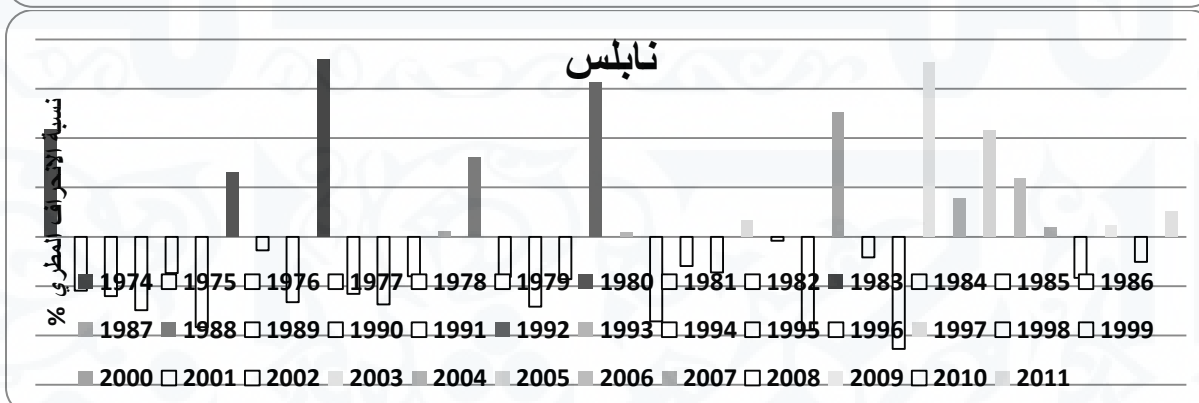
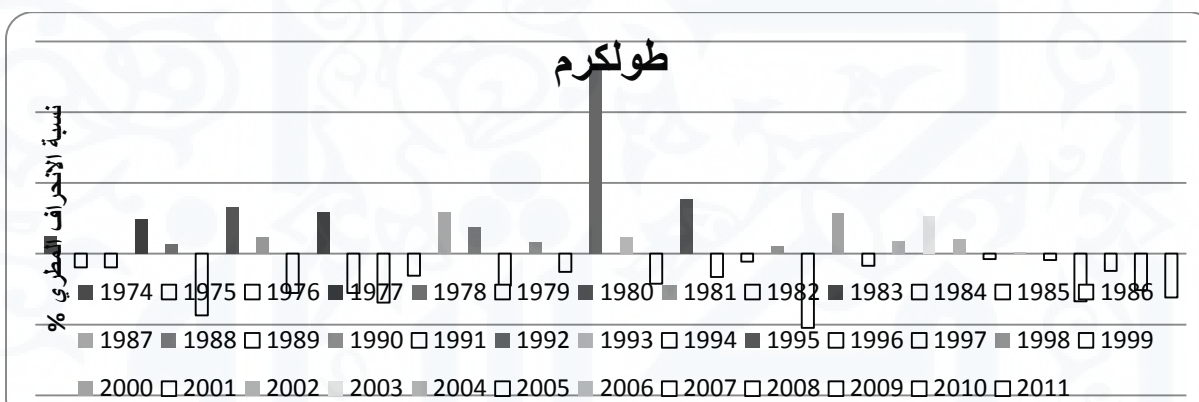
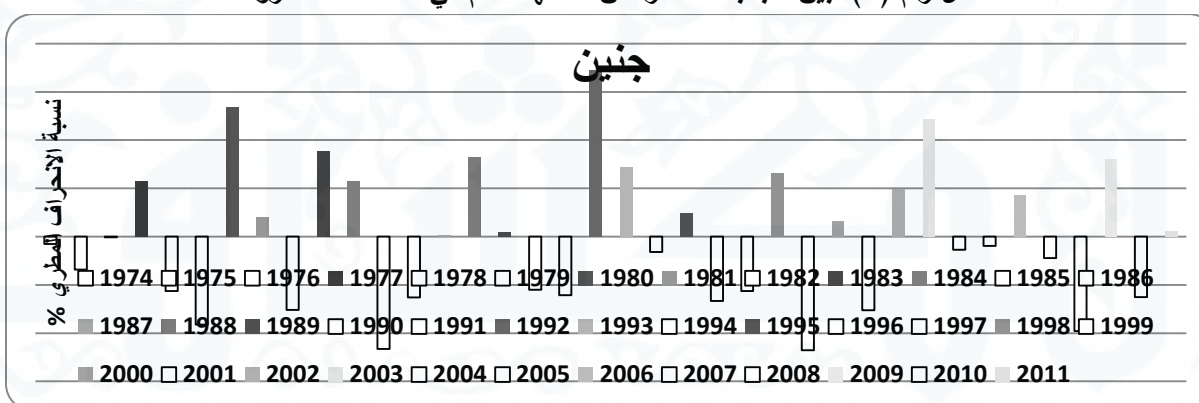
1 - المرسي، حسن المرسي بهجت، 2010، المطر والزراعة بالسهل الساحلي لشمال سيناء (دراسة في المناخ التطبيقي). رسالة ماجستير، جامعة المنوفية، مصر، ص 157.

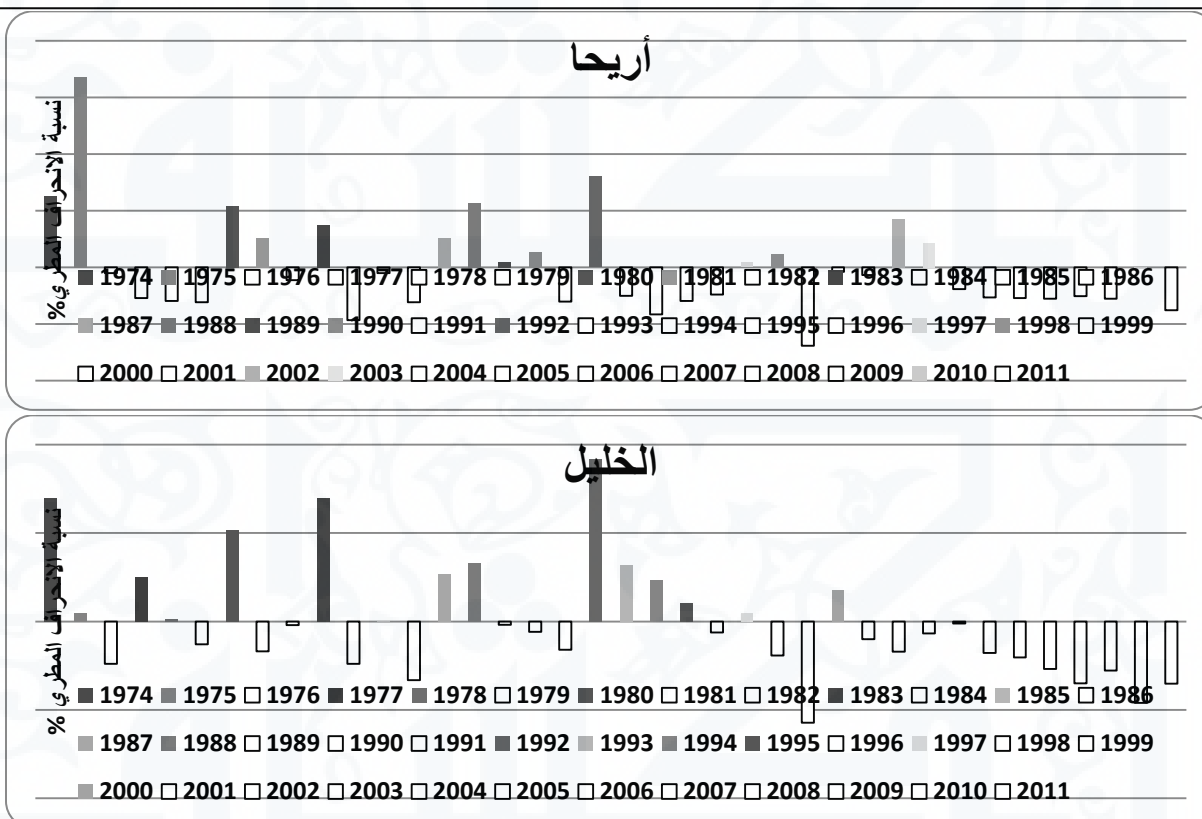
ثانياً: تذبذب كميات الأمطار:

يقصد بالتذبذب مدى صعود أو هبوط متوسطات البيانات المناخية السنوية عن متوسطها العام من الناحيتين المكانية والزمانية، الأمر الذي يوفر لدينا تقييماً مناخياً أكثر تفصيلاً عن تلك السنوات التي تمثلها فترة تسجيل كل عنصر مناخي على حده.

يلاحظ على أمطار فلسطين حسب الشكل رقم (3) بأنها تمتاز بتذبذب عالية عن المعدل العام من الناحية المكانية رغم صغر مساحة الضفة، ومن الناحية الزمانية أيضاً لذلك نجد أن هناك سنوات تنخفض فيها نسبة الأمطار عن المعدل العام في كل المحطات المدروسة تقريباً، وأهم هذه السنوات: 1984، 1991م، 1996م و2008م، وفي المقابل هناك سنوات ترتفع فيها نسبة التذبذب عن المعدل العام وقد كان العام 1992م أكثر الأعوام إرتفاعاً عن المعدل العام، كما يلاحظ أيضاً انخفاض نسبة التذبذب عموماً في معظم المحطات خلال السنوات الأخيرة.

الشكل رقم (3) تبين تذبذب الأمطار عن معدلها العام في المحطات المدروسة





ونظرا لهذه الذنبذة المرتفعة لمتوسطات كميات الأمطار في كل المحطات المدروسة والتي تغطي معظم الضفة الغربية من الناحية المجالية والإقليمية خلال فترة التسجيلات المتوفرة من عام 1974 -2011م، نستنتج من ذلك وجود فترات أو سنوات جافة وأخرى رطبة، ومن أجل الكشف عن الحالة المناخية لهذه السنوات تم حساب معامل الجفاف الذي يعرف باسم أسلوب الشذوذات المعيارية الذي يعتمد على استخراج القيمة المعيارية Z من المعادلة التالية⁽¹⁾:

$$Z = \frac{X - \bar{X}}{\sigma}$$

X: المعدل السنوي لكل سنة.

$\bar{X}$: المعدل العام لكل السنوات.

σ : الانحراف المعياري العام.

وبناء على قيمة Z تصنف السنوات حسب الجدول التالي:

جدول رقم (4) درجة الجفاف حسب اسلوب الشذوذات المعيارية

الحد الأعلى	الحد الأدنى	درجة الجفاف
$-1.5 >$	-1.5	جاف جدا
-1.49	-0.5	جاف
0.49	-0.49	حول المعدل
1.49	0.5	رطب
$1.5 >$	1.5	رطب جدا

المصدر: إسماعيل، أنور فتح الله، 2007، ص: 71

1 - إسماعيل، أنور فتح الله، 2007، الجفاف في إقليم الجبل الأخضر بليبيا دراسة مناخية، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، ص: 70.

وبعد تطبيق هذا الأسلوب على محطات الدراسة يتضح من الجدول رقم (4) أن هناك سنوات ما بين رطوبة إلى رطوبة جدا وفي المقابل سنوات أخرى ما بين جافة إلى جافة جدا، وبذلك يمكن تسجيل الملاحظات التالية لكل محطة على حدة:

- محطة جنين: 1980، 1992، 2003 سنوات رطوبة جدا، 1982، 1999م سنوات جافة جدا.
- محطة طولكرم: 1992م رطوبة جدا، 1999م جافة جدا.
- محطة نابلس: 1983، 1992، 2000، 2003م رطوبة جدا، 1984، 1999، 2008 سنوات جافة.
- محطة الخليل: 1980، 1983، 1992 رطوبة جدا، 1999 جافة جدا.
- محطة أريحا: 1975، 1992، 1999 رطوبة جدا.

جدول رقم (5) معامل الجفاف حسب اسلوب الشذوذات المعاييرة في المحطات المدروسة

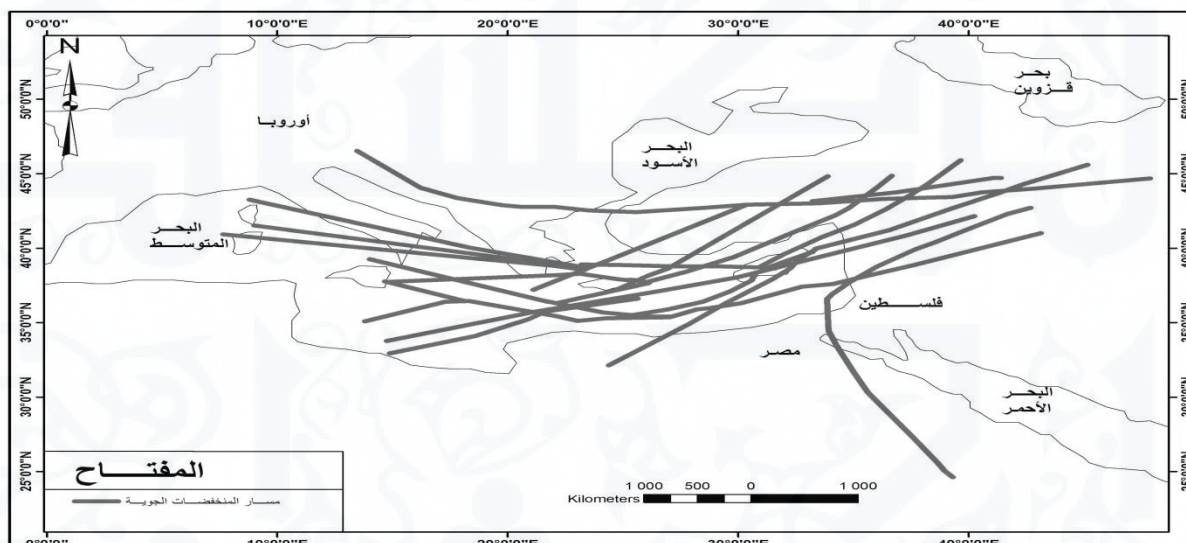
السنة	القيمة	العام	القيمة	المعامل	القيمة	المعامل	القيمة	العام	القيمة
جنين	المعامل	القيمة	المعامل	القيمة	المعامل	القيمة	المعامل	القيمة	المعامل
1974	-0.11	حول المعدل	0.39	حول المعدل	1.4	رطب	2.15	رطب جدا	1.43
1975	-0.47	حول المعدل	-0.3	حول المعدل	-0.71	جاف	0.14	حول المعدل	3.83
1976	-0.01	حول المعدل	-0.31	حول المعدل	-0.78	جاف	-0.74	جاف	-0.12
1977	0.81	رطب	0.77	رطب	-0.96	جاف	0.77	رطب	-0.62
1978	-0.84	جاف	0.21	حول المعدل	-0.47	حول المعدل	0.04	حول المعدل	-0.68
1979	-1.27	جاف	1.37	جاف	-1.18	جاف	-0.4	حول المعدل	-0.71
1980	1.88	رطب جدا	1.04	رطب	0.84	رطب	1.6	رطب جدا	1.23
1981	0.28	حول المعدل	0.37	حول المعدل	-0.18	حول المعدل	-0.52	جاف	0.58
1982	-1.6	جاف جدا	0.87	جاف	-0.85	جاف	-0.06	حول المعدل	-0.26
1983	1.24	رطب	0.92	رطب	2.31	رطب جدا	2.15	رطب جدا	0.86
1984	0.81	رطب	0.87	جاف	-0.75	جاف	-0.74	جاف	-1.06
1985	-1.62	جاف جدا	1.09	جاف	-0.88	جاف	0.01	حول المعدل	-0.12
1986	-0.88	جاف	0.49	حول المعدل	-0.51	جاف	-1.02	جاف	-0.71
1987	0.02	حول المعدل	0.94	رطب	0.07	حول المعدل	0.81	رطب	0.58
1988	1.15	رطب	0.6	رطب	1.04	رطب	1.02	رطب	1.3
1989	0.06	حول المعدل	0.71	جاف	-0.53	جاف	-0.06	حول المعدل	0.11
1990	-0.77	جاف	0.26	حول المعدل	-0.91	جاف	-0.18	حول المعدل	0.31
1991	-0.85	جاف	0.41	حول المعدل	-0.55	جاف	-0.49	حول المعدل	-0.69
1992	2.41	رطب جدا	4.17	رطب جدا	2.02	رطب جدا	2.81	رطب جدا	1.83
1993	1.003	رطب	0.38	حول المعدل	0.06	حول المعدل	0.97	رطب	-0.58
1994	-0.22	حول المعدل	-0.67	جاف	-1.1	جاف	0.72	رطب	-0.95
1995	0.34	حول	1.22	رطب	-	حول	0.33	حول المعدل	-0.68

السنة	جنين		طولكرم		نابلس		الخليل		أريحا	
	القيمة	المعامل	القيمة	المعامل	القيمة	المعامل	القيمة	المعامل	القيمة	المعامل
		المعدل			0.38					
1996	-0.93	جاف	-	جاف	-	حول	-0.19	حول المعدل	-0.55	جاف
1997	-0.78	جاف	-	حول	0.18	حول	0.15	حول المعدل	0.1	حول المعدل
1998	0.92	رطب	0.18	حول	-	حول	-0.59	جاف	0.27	حول المعدل
1999	-1.64	جاف جدا	-	جاف جدا	-	جاف	-1.76	جاف جدا	-1.58	رطب جدا
2000	0.23	حول	0.91	رطب	1.62	رطب	0.55	رطب	-0.09	حول المعدل
2001	-1.07	جاف	-	حول	-	حول	-0.31	حول المعدل	-0.16	حول المعدل
2002	0.68	رطب	0.29	حول	-	جاف	-0.52	جاف	0.97	رطب
2003	1.7	رطب جدا	0.83	رطب	2.28	رطب	-0.21	حول المعدل	0.5	رطب
2004	-0.19	حول	0.32	حول	0.5	رطب	-0.04	حول المعدل	-0.44	حول المعدل
2005	-0.14	حول	-	حول	1.39	رطب	-0.55	جاف	-0.61	جاف
2006	0.6	رطب	0.03	حول	0.76	رطب	-0.62	جاف	-0.62	جاف
2007	-0.31	حول	0.14	حول	0.13	حول	-0.82	جاف	-0.63	جاف
2008	-1.36	جاف	-	جاف	-	جاف	-1.07	جاف	-0.58	جاف
2009	1.12	رطب	-	حول	0.14	حول	-0.85	جاف	-0.63	جاف
2010	-0.87	جاف	0.81	جاف	-	حول	-1.41	جاف	0.01	حول المعدل
2011	0.08	حول	-	جاف	0.33	حول	-1.08	جاف	-0.86	جاف

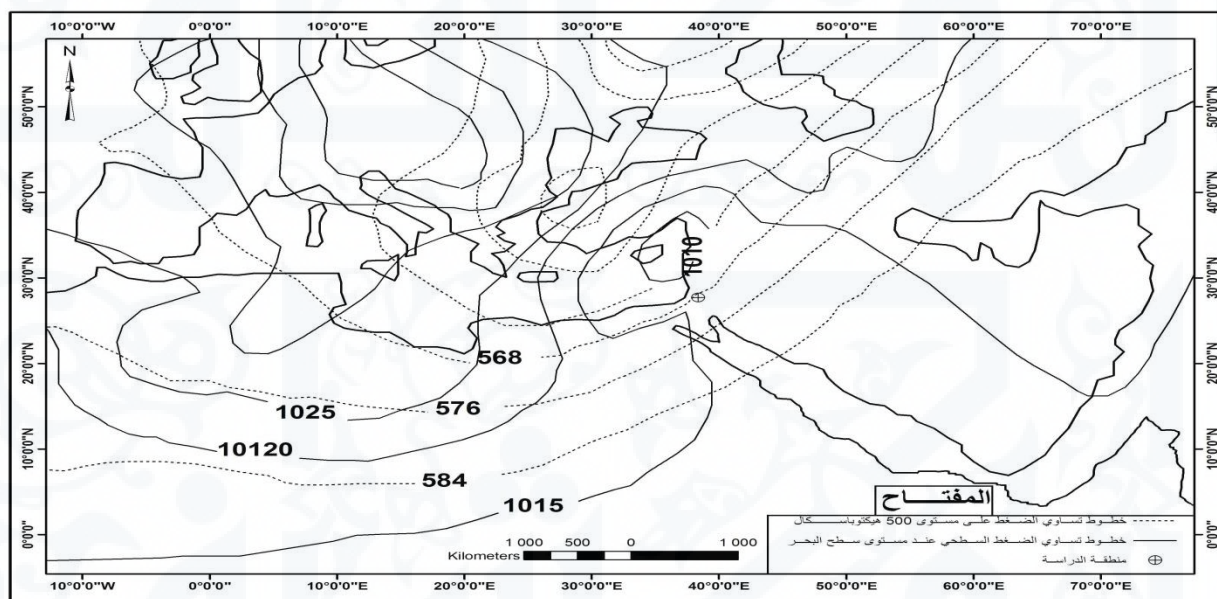
المصدر: من حساب الباحث بالاعتماد على تطبيق معادلة الشذوذات المعاييرة

ومما سبق يتضح أن هناك زيادة في تردد فترات الجفاف في السنوات الأخيرة ومن أبرز الأمثلة على ذلك محطة أريحا إلى حد ما، وأما فيما يتعلق بالظروف الجوية والطقسية التي تسود في كل من الفترات الرطبة والفترات الجافة فيمكن توضيحها في الخرائط التالية:

خريطة رقم (2) مسارات المنخفضات الجوية شرقي البحر المتوسط عام 1992



خريطة رقم (3) حوض علوي يتمركز فوق شرقي البحر المتوسط على مستوى 500 مليبار عام 1992

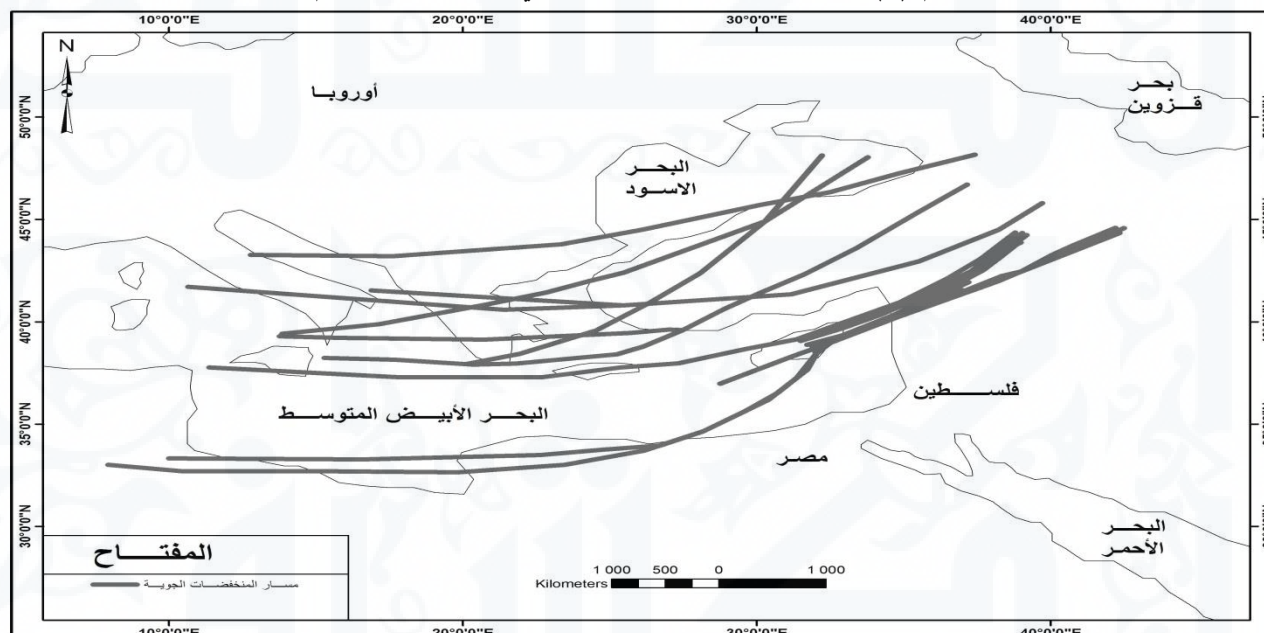


فالخريطة رقم (2) في عام 1992 توضح أن مسارات المنخفضات الجوية كانت تغطي إقليم شرقي البحر المتوسط كاملا من شماله إلى جنوبه أي اتخذت هذه المنخفضات مسارا أكثر انعطافا نحو الجنوب مع زيادة عددها وهذا يعني أن مسار التيار النفاث الذي تتبعه تلك المنخفضات اتخذ مسارا صوب جهة الجنوب، ورافق هذا تركز حوض علوي فوق منطقة شرقي البحر المتوسط على مستوى 500 هكتوباسكال (مليبار) في حين كان هناك نتوء علوي يتمركز فوق غرب أوروبا كما هو واضح في الخريطة رقم (3)، كل ذلك أدى إلى زيادة نشاط الدورة الهوائية وما يتبعها من جبهات قطبية ساعدت على إحداث تلك الحالة الرطبة جدا في المنطقة، وفي هذه الحالة تم تسجيل قيم منخفضة للضغط الجوي ودرجات الحرارة وارتفاع في الرطوبة النسبية.

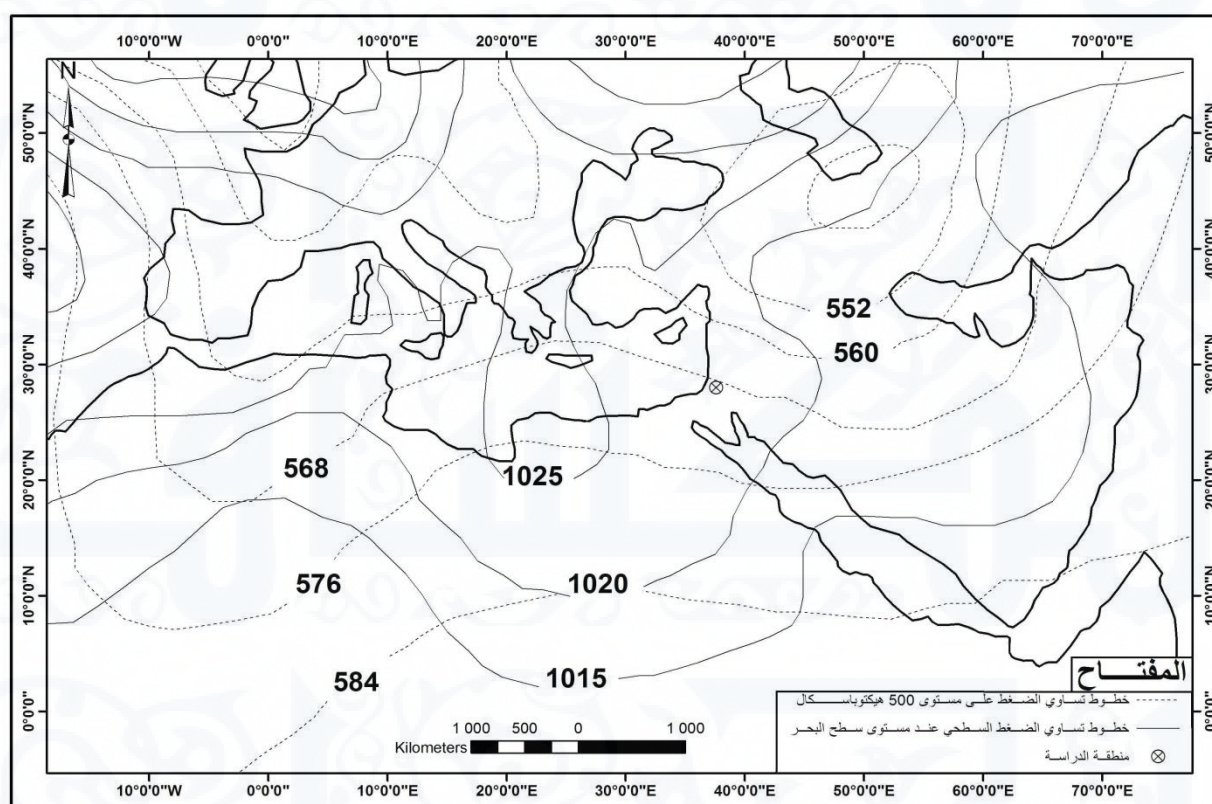
أما في الفترات الجافة فقد بينت خرائط الطقس أن مسارات المنخفضات الجوية في إقليم شرقي البحر المتوسط اتخذت أكثر انعطافا نحو الشمال إضافة إلى قلة عددها ويتضح ذلك جليا في الخريطة رقم (4) وقد رافق هذا الوضع كما في الخريطة

رقم (5) تركز نتوء علوي فوق المنطقة وتمركز حوض علوي فوق شمال شرق وشمال القارة الأوروبية مما أدى إلى سيادة الرياح الجافة شرقي المتوسط مع ارتفاع في قيم الباروميتر وانخفاض في الرطوبة.

خريطة رقم (4) مسارات المنخفضات الجوية شرقي البحر المتوسط عام 1984



خريطة رقم (5) نتوء علوي يتمركز فوق شرقي البحر المتوسط عام 1984



ولمعرفة المزيد عن طبيعة تذبذب الأمطار بشكل تفصيلي وأكثر وضوحاً فإن ذلك يتطلب حساب الانحراف المعياري لكميات الأمطار بمنطقة الدراسة، يلاحظ من الجدول رقم (6) أن محطة جنين تحتل أعلى قيم الانحراف المعياري السنوي والبالغة نحو 135.5 ملم ثم تأتي محطة طولكرم بالمرتبة الثانية نحو 75.76 ملم في حين تركز أدنى القيم في محطة أريحا نحو 22.82 ملم وهي منطقة جافة.

جدول رقم (6) الانحراف المعياري لمتوسطات كميات الأمطار في محطات الدراسة

المتوسط السنوي	الربيع	الصيف	الخريف	الشتاء	الربيع	الصيف	الخريف	الشتاء	الربيع	الصيف	الخريف	الشتاء	الربيع	الصيف	الخريف	الشتاء	المتوسط السنوي
135.45	21.7	0.2	20.6	58.3	47.7	34.9	27.6	2.44	0	0	0.64	3.5	19.7	38.4	69	57.92	جنين
75.76	21.3	0	19.5	72.8	57.4	66.54	37.4	5.18	0	0	0	3.1	23	32.4	90	71.1	طولكرم
62.2	28.4	0	42.7	85.5	50.5	66.8	13.2	5.24	0	0	0	8.38	42	77.8	100	105.9	نابلس
22.82	8.03	8.5	10.6	14.6	9.59	7.81	8.63	7.64	0	0	25.4	1.27	15.9	14.6	16	17.66	أريحا
44.74	11.9	0	30.9	50	21.1	16.9	15.7	3.26			0	13.1	29.1	50.6	49	77.21	الخليل

أما عن الانحراف المعياري على المستوى الفصلي فيحتل فصل الشتاء المرتبة الأولى وهذا أمراً عادياً كونه فصل تركز الأمطار حيث كانت أعلى القيم خلاله في محطة نابلس 85.5 ملم، في حين كانت أدناها في محطة أريحا نحو 14.6 ملم. ويأتي فصل الربيع بالمرتبة الثانية والذي كان أعلى معدلات الانحراف المعياري خلاله في محطة نابلس نحو 42.4 ملم وأدناها في محطة أريحا 10.6 ملم، وبعد ذلك يأتي فصل الخريف الذي تركزت أعلى المعدلات خلاله في محطة أريحا 8.03 ملم وذلك بسبب تذبذب تردد منخفض البحر الأحمر الذي يسود في تلك الفترة.

أما فصل الصيف فيأتي بالمرتبة الأخيرة نظراً لندرة سقوط الأمطار فيه وقد كانت أعلى قيم الانحراف المعياري خلاله في محطة أريحا 8.5 ملم ومحطة جنين 0.2 ملم، وفي المقابل كان الانحراف المعياري في المحطات الأخرى صفراً بسبب عدم وجود تسجيلات مطرية فيها.

أما بالنسبة للانحرافات المعيارية لكميات الأمطار الشهرية فقد احتل شهر يناير أعلاها الذي تركزت فيه أعلى قيم الانحراف المعياري في محطة نابلس 105.9 ملم في حين كانت أدنى المعدلات خلال يناير في محطة أريحا 17.66 ملم، ثم يأتي شهر فبراير بالمرتبة الثانية، وفي المقابل تركزت أدنى المعدلات الشهرية للانحراف المعياري إذا استثنينا شهر فصل الصيف في شهر سبتمبر الذي استحوذ على أدنى المعدلات الشهرية للانحرافات المعيارية التي كانت أعلاها خلال سبتمبر في محطة أريحا 7.6 ملم وأدناها في محطة جنين 2.4 ملم.

ثالثاً: تغير كميات الأمطار :

نظراً لوجود علاقة كبيرة بين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري⁽¹⁾ وكذلك لأن الانحراف المعياري يشير في كثير من الأحيان بعكس الصورة الحقيقية للتغيرات المناخية السائدة لذلك من الأفضل استخدام مقياس آخر يرسم صورة أفضل وضوحاً للتغيرات الموجودة⁽²⁾، لهذا تم الاعتماد في هذا المجال على معامل التغير النسبي أو التغيرية Coefficient of Variation(CV) الذي لا توجد بينه وبين المتوسط الحسابي علاقة ويعبر عنه بنسبة مئوية مما يجعله أكثر صلاحية للمقارنة المكانية والزمانية ويعبر عنه بالمعادلة التالية⁽³⁾:

1- الموسى، فواز أحمد، 2002، الخصائص المناخية للحرارة والأمطار شرقي البحر المتوسط. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر، ص: 154.

2 - موسى، علي، 1979، تغير الأمطار في سورية، المجلة الجغرافية السورية، العدد 4. ص: 55.

3 - إبراهيم، محمد عبدالعال، 2012، التغيرات المناخية لأمطار السواحل المصرية دراسة في الجغرافيا المناخية. رسالة دكتوراه، جامعة المنصورة، مصر، ص: 350.

$$CV = \sigma / X$$

σ : الانحراف المعياري X = المتوسط الحسابي

يتميز معامل التغير لمتوسطات كمية الأمطار في الضفة الغربية من الناحيتين المكانية (حسب التوزيع الجغرافي للمحطات) والزمانية (حسب التوزيع السنوي، الفصلي، الشهري) بأنه مرتفع جدا وهذا يشير أن هناك تغيرات كبيرة للأمطار في الضفة الغربية سواء بالنسبة للتوزيع الزمني أو المكاني وهذا واضح جليا في الجدول رقم (7) الذي يبين أن أعلى نسب التغير السنوي كانت في محطة جنين 30.7% في حين كان أدنى نسب التغير السنوية في محطة الخليل الجبلية 9.3% كما ويلاحظ انخفاض معامل التغير في المحطات التي تقع ضمن المنطقة الجافة كمحطة أريحا 17%.

جدول رقم (7) معامل التغير النسبي % لمتوسطات كميات الأمطار في محطات الدراسة

محطة	جنين	طولكرم	نابلس	أريحا	الخليل	أريحا	طولكرم	نابلس	الخليل	أريحا	طولكرم	نابلس	الخليل	أريحا	طولكرم	نابلس	الخليل
المتوسط	30.7	13.3	10.7	17	9.3	30.7	13.3	10.7	17	9.3	30.7	13.3	10.7	17	9.3	30.7	13.3
المتوسط	93.1	67.2	114	132	73	93.1	67.2	114	132	73	93.1	67.2	114	132	73	93.1	67.2
المتوسط	200	0	0	944	0	200	0	0	944	0	200	0	0	944	0	200	0
المتوسط	75.7	63.7	99.8	122	107	75.7	63.7	99.8	122	107	75.7	63.7	99.8	122	107	75.7	63.7
المتوسط	57.6	56.9	60	49.2	43.5	57.6	56.9	60	49.2	43.5	57.6	56.9	60	49.2	43.5	57.6	56.9
المتوسط	55.4	54.6	44.3	38.7	22.4	55.4	54.6	44.3	38.7	22.4	55.4	54.6	44.3	38.7	22.4	55.4	54.6
المتوسط	80.5	95.1	116	71.7	45.7	80.5	95.1	116	71.7	45.7	80.5	95.1	116	71.7	45.7	80.5	95.1
المتوسط	191	162	90.1	133	139	191	162	90.1	133	139	191	162	90.1	133	139	191	162
المتوسط	20.2	247	202	955	408	20.2	247	202	955	408	20.2	247	202	955	408	20.2	247
المتوسط	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
المتوسط	320	0	0	975	0	320	0	0	975	0	320	0	0	975	0	320	0
المتوسط	97.2	96.9	90.1	212	234	97.2	96.9	90.1	212	234	97.2	96.9	90.1	212	234	97.2	96.9
المتوسط	119	154	179	204	138	119	154	179	204	138	119	154	179	204	138	119	154
المتوسط	62.6	43.9	81.4	82.6	84.9	62.6	43.9	81.4	82.6	84.9	62.6	43.9	81.4	82.6	84.9	62.6	43.9
المتوسط	62	69	60	56	44	62	69	60	56	44	62	69	60	56	44	62	69
المتوسط	54.8	47.7	72.9	50.6	54.9	54.8	47.7	72.9	50.6	54.9	54.8	47.7	72.9	50.6	54.9	54.8	47.7

المصدر: من حساب الباحث بالاعتماد على بيانات الأمطار

أما فيما يتعلق بمعامل التغير للكميات المطرية على المستوى الفصلي فيبتين بعد استثناء فصل الصيف نظرا لكونه فصل جاف بطبيعة الحال، نجد أن نسب التغير ترتفع في فصلي الربيع والخريف عن فصل الشتاء بسبب كونهما فصلين انتقاليين، ففي فصل الربيع تتركز أعلى النسب في محطة أريحا 122% وفي المقابل كانت أدنى النسب أثناء الربيع في محطة طولكرم 63.7% ومحطة جنين 75.7%، أما فصل الخريف فيلاحظ أيضا أن أعلى النسب فيه كانت في محطة أريحا 132% في حين كانت أدنى النسب خلال الخريف في محطة طولكرم 67.2%.

أما بالنسبة لفصل الشتاء فنجد أن أعلى نسب التغير كانت في محطة نابلس 60% ثم في محطتي جنين وطولكرم وهذه المحطات كلها تقع في شمال الضفة الغربية، وفي المقابل كانت أدنى النسب خلال فصل الشتاء في محطة الخليل 43.5% وهي محطة تقع ضمن الإقليم الجبلي من جنوب الضفة الغربية.

وبالتالي نستنتج أن نسب التغير قد ارتفعت في معظم الفصول في محطة أريحا التي تقع ضمن المنطقة الجافة وفي المقابل انخفضت نسب التغير في المحطات التي تقع ضمن المنطقة الرطبة.

أما بخصوص نسب التغير الشهرية لكميات المطر فيتضح بعد استثناء شهور الصيف أن شهر سبتمبر يستحوذ على أعلى هذه النسب والتي كانت أعلاها في محطة أريحا 95.5% في حين كان أدنى هذه النسب في محطة جنين 20.2% يليه شهر سبتمبر بالترتيب شهور مايو، أكتوبر، وأبريل، أما عن شهور الشتاء فتركزت أعلى نسب التغير في شهر يناير والتي كانت أعلاها في محطة نابلس 72.9% وفي المقابل تركزت أدنى هذه النسب في يناير بمحطة طولكرم 47.7%.

أما بالنسبة لأدنى النسب الشهرية بشكل عام بعد استثناء شهور الصيف فقد تركزت تلك النسب في شهر ديسمبر والتي كان أعلاها في محطة جنين 55.4% في حين كانت أدناها في محطة الخليل 22.4%.

رابعا: اتجاهات التغير Trends المناخي للأمطار في الضفة الغربية:

لدراسة اتجاهات التغير المناخي للأمطار في الضفة الغربية تم استخدام طريقتين لذلك هما المتوسطات المتحركة الخماسية حسب الفترة الزمنية التي تغطيها البيانات المناخية، ومعادلة خط الانحدار المستقيم من الدرجة الأولى.

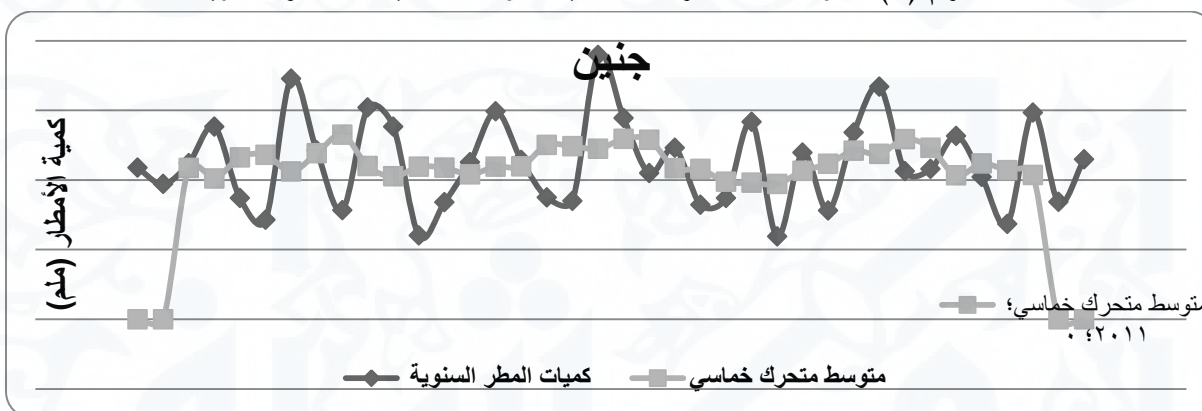
أ- المتوسطات المتحركة: Moving Average:

تعد المتوسطات المتحركة من الطرق الإحصائية الشائعة عند الباحثين المناخيين لدراسة السلاسل الزمنية المناخية، وتحديد الاتجاه العام لسير السلاسل الزمنية، ويتم ذلك من خلال اختيار المتوسط المتحرك المناسب لكي يمثل تتابع في الظاهرة أي ملاحظة دوريتها نوعاً ما⁽¹⁾.

وتفيد المتوسطات المتحركة في إظهار الذبذبات المنتظمة بصورة واضحة وذلك عند حسابها لسلسلة من الأرقام العشوائية فتظهر الاتجاهات المتغيرة أو المتدرجة من فترة إلى أخرى أو من نظام إلى آخر⁽²⁾، ولكن عند الحديث عن الدورات المنتظمة Cycles بينت العديد من الدراسات المناخية فشلها في الكشف عن دورات منتظمة في عناصر المناخ وذلك لأن الغلاف الجوي نظام مفتوح يتأثر بالعديد من المتغيرات إضافة إلى أن الغلاف الجوي يتأثر بالنظم البيئية الأخرى ويؤثر فيها⁽³⁾، وبناء على ما تقدم يمكن الكشف عن دورات غير منتظمة لكميات الأمطار السنوية في الضفة الغربية.

يلاحظ على المتوسطات المتحركة الخماسية لمعدلات كميات الأمطار السنوية في المحطات المدروسة بحسب الشكل رقم (4) أنه من الصعب تحديد دورات منتظمة أو شبه منتظمة للأمطار في منطقة الدراسة وذلك لأن كميات الأمطار من أهم صفاتها العشوائية بشكل كبير سواء العشوائية الزمنية الموسمية أو العشوائية المكانية الجغرافية. ورغم ذلك تم الكشف عن بعض الدورات غير المنتظمة تمتد خلال فترتين، فالفترة الأولى تمتد من 14 - 18 سنة باستثناء محطة نابلس التي سجلت دورة أطول من ذلك وصلت حوالي 21 سنة، أما الفترة الثانية فامتدت دورتها من 7 - 11 سنة تقريباً مع وجود دورات عشوائية صغيرة في بعض المحطات مثل نابلس، أريحا.

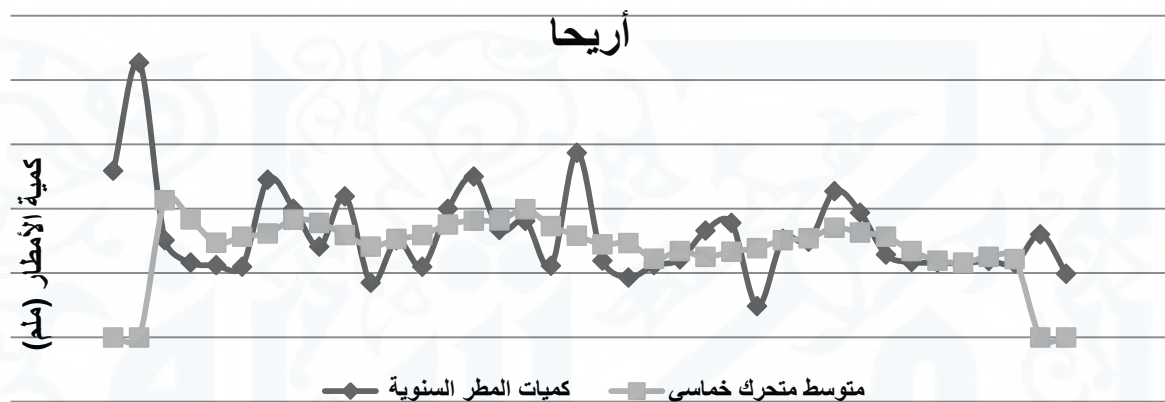
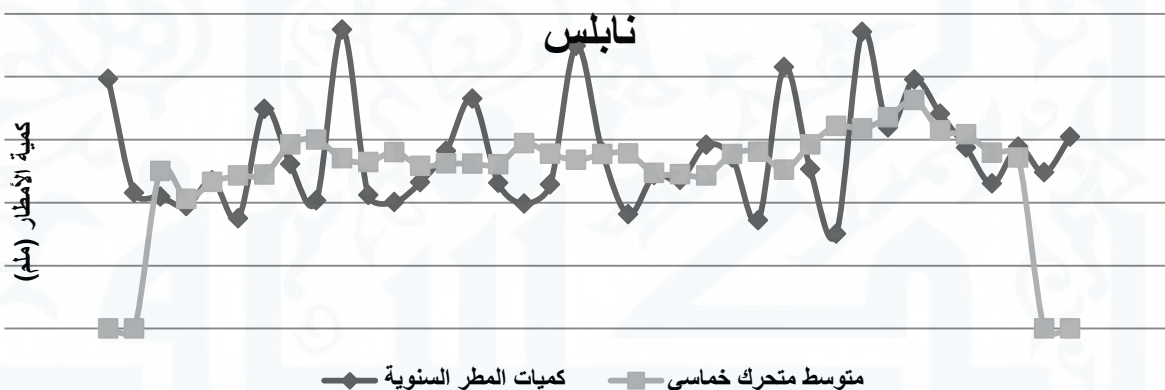
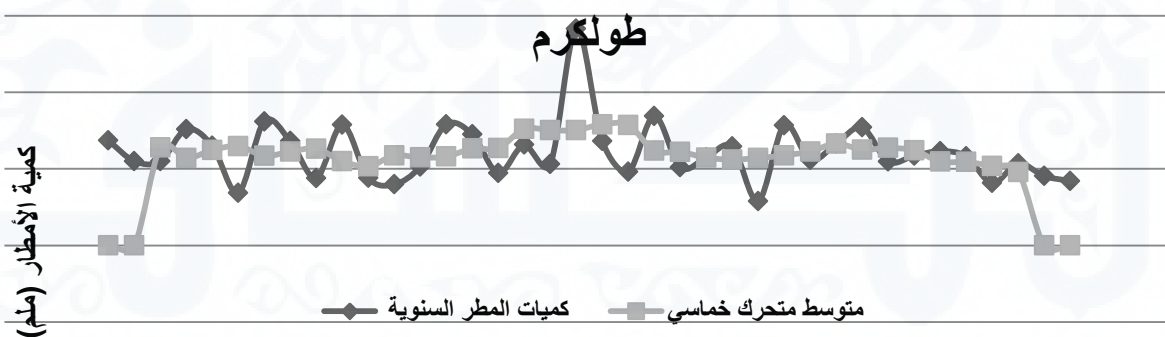
الشكل رقم (4) المتوسطات المتحركة الخماسية لمتوسطات كميات الأمطار السنوية

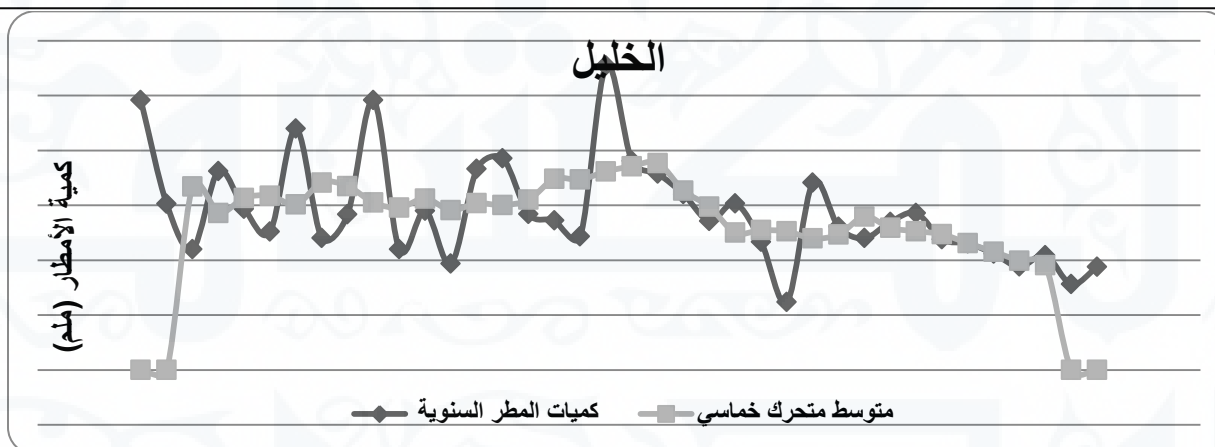


1 - الموسى، فواز أحمد، 2007، تغيرات الأمطار في سورية خلال الفترة المعاصرة. ندوة الجغرافيا والتخطيط جامعة حلب. سوريا. ص 19.

2 - الموسى، فواز أحمد، 2002، مرجع سابق، ص: 158.

3 - شحادة، نعمان، 1987، التقلبات القصيرة المدة في درجة الحرارة الفعالة في مدينة الشارقة. مجلة دراسات الجامعة الأردنية، المجلد الرابع، العدد الأول، ص 114.





لذلك يمكن الاستنتاج أن هناك محطات تميزت بدورات ذات مستوى مرتفع من العشوائية كمحطة أريحا وهي محطة تقع خارج النطاق الرطب بعكس محطات المناطق الرطبة التي سجلت شئ من الانتظام في دورتها كمحطة جنين، ويلاحظ على المتوسطات المتحركة أيضا بانخفاضها في السنوات القليلة الماضية (أي ضمن السلسلة الزمنية المعاصرة) مثل محطة أريحا إلى غير ذلك.

ب: معادلة خط الانحدار (مستقيم الاتجاه):

يتم تحديد الاتجاه العام للعناصر المناخية عموما باستخدام معادلة الخط المستقيم (معادلة خط الانحدار من الدرجة الأولى) أو ما يعرف بطريقة المربعات الصغرى، تكشف هذه المعادلة عن الوجهة العامة لمعدل تزايد أو تناقص للعنصر المناخي قصد الدراسة وذلك ضمن الفترة الزمنية المحددة، وكذلك تحدد مدى تباعد أو تقارب المعدلات السنوية للظاهرة المناخية عن خط الاتجاه العام⁽¹⁾، أي فإذا كانت نتيجة هذه المعادلة سالبة يكون الاتجاه العام متناقصا أما إذا كانت النتيجة موجبة عندها يكون الاتجاه العام متزايد.

يتبين من الشكل رقم (5) بعد تطبيق معادلة خط الانحدار من الدرجة الأولى على المتوسطات السنوية لكميات الأمطار نجد أن الاتجاه العام للأمطار في معظم المحطات المدروسة أخذ بالتناقص باستثناء محطة نابلس التي امتازت باتجاه متزايد وذات درجات متباينة وكان التزايد متدني جداً⁽²⁾.

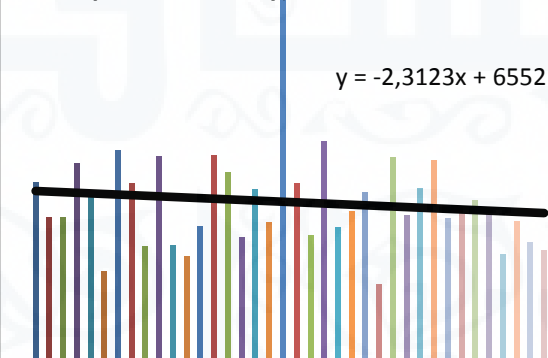
كذلك الحال ينطبق على اتجاهات التناقص المتباينة في درجة تناقصها حسب التوزيع الجغرافي للمحطات فنجد أن هناك تناقص كبير في محطات أريحا والخليل في حين نجد هناك تناقص قليل في الاتجاه العام لكميات الأمطار في بعض المحطات مثل جنين، طولكرم.

1 - موسى، علي حسن، 1988، الاتجاه العام للأمطار والحرارة في سورية. المجلد (12/11-13) المجلة الجغرافية السورية، دمشق، ص: 205.
2 - ونظرا لكثرة عيوب خطوط الانحدار المستقيمة من الدرجة الأولى والتي من أبرزها عدم أخذها بعين الاعتبار أي تحول في طبيعة الاتجاه العام، لذلك تم تطبيق خط الانحدار الأسّي واللوغارتمي والتي أظهرت كما في الملحق رقم (1) وجود نفس الاتجاهات العامة للمحطات المدروسة.

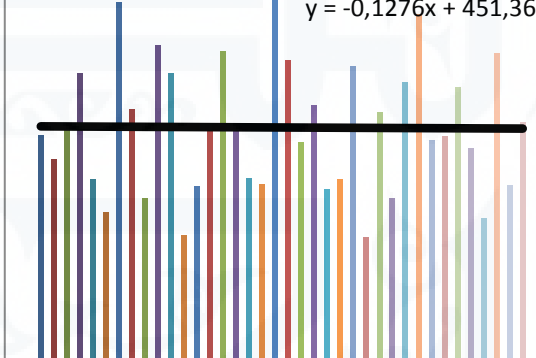
الشكل رقم (5) معادلة خط الانحدار من الدرجة الأولى لمتوسطات كميات الأمطار السنوية

تطور اتجاه التساقطات المطرية في محطة
طولكرم (١٩٧٤ - ٢٠١١)

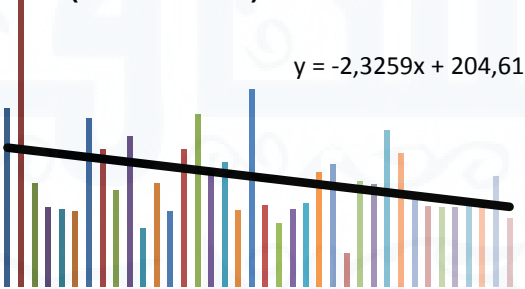
$$y = -2,3123x + 6552$$

تطور اتجاه التساقطات المطرية في محطة
جنين (١٩٧٤ - ٢٠١١)

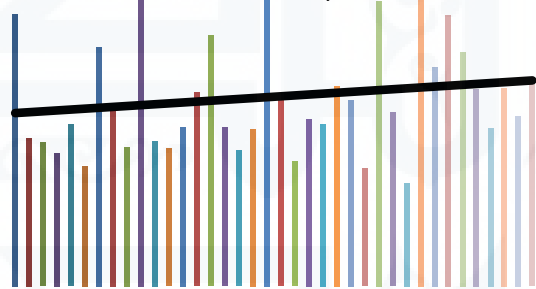
$$y = -0,1276x + 451,36$$

تطور اتجاه التساقطات المطرية في محطة
أريحا (١٩٧٤ - ٢٠١١)

$$y = -2,3259x + 204,61$$

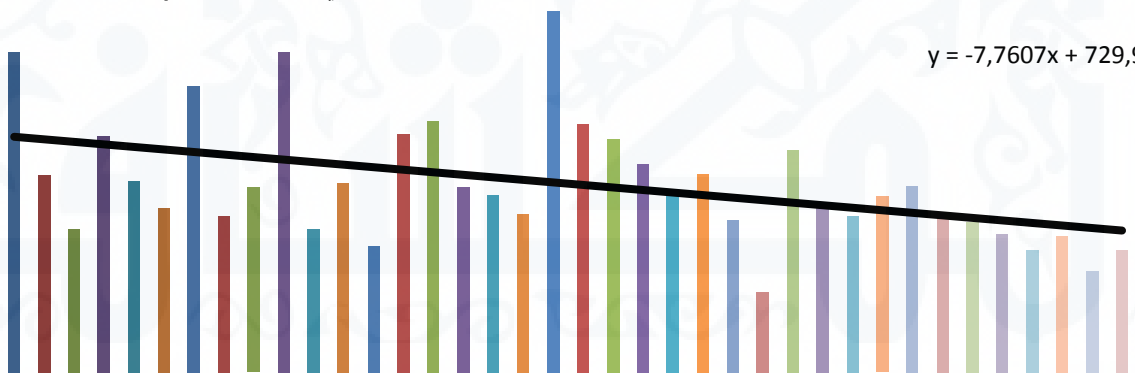
تطور اتجاه التساقطات المطرية في محطة
نابلس (١٩٧٤ - ٢٠١١)

$$y = 2,5624x + 502,16$$



تطور اتجاه التساقطات المطرية في محطة الخليل (١٩٧٤ - ٢٠١١)

$$y = -7,7607x + 729,98$$



أما بالنسبة لمدى تباعد أو تقارب المتوسطات السنوية لكميات الأمطار عن اتجاهها العام فيلاحظ من الشكل السابق، أن كل المحطات المدروسة تميزت بمعدلاتها السنوية بالتباعد عن الاتجاه العام خلال الفترة الزمنية التي غطتها بيانات الدراسة.

النتائج:

- توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج الهامة والتي يمكن إجمالها فيما يلي:
- 1 - تبين من خلال الدراسة أن أهم السنوات التي انخفضت فيها كميات الأمطار عن معدلاتها السنوية تركزت في السنوات: 1984، 1991، 1996، 2008 وكان عام 1984م أشد السنوات جفافاً وفي المقابل كان عام 1992م أكثر السنوات رطوبة.
 - 2- أظهرت الدراسة أن أعلى قيم للانحراف المعياري كانت في محطة جنين 135.5 ملم في حين تركزت أدنى المعدلات في محطة أريحا 22.82 ملم وهي منطقة جافة، وأما من الناحية الزمنية احتل فصل الشتاء أعلى قيم الانحراف المعياري الفصلية وفي حال استثناء فصل الصيف فنجد أن أدنى القيم تتركز في فصل الخريف، وأما على المستوى الشهري فتبين أن شهر يناير احتل أعلى المعدلات الشهرية للانحراف المعياري في حين استحوذ شهر سبتمبر على أدنى الانحرافات.
 - 3 - بينت الدراسة أن أعلى قيم معامل التغير النسبي تركزت في محطة جنين 30.7% وفي المقابل تركزت أدنى القيم في محطة الخليل 9.2% وهي محطة جبلية تقع جنوب الضفة الغربية، أما على المستوى الفصلي فنجد أن قيم معامل التغير النسبي ارتفعت في فصلي الربيع والخريف عن فصل الشتاء، وأما على المستوى الشهري تركزت أعلى معدلات معامل التغير النسبي في شهر سبتمبر وأدناها في شهر ديسمبر.
 - 4 - كشفت الدراسة بعد تطبيق المتوسطات المتحركة الخماسية على المحطات المدروسة وجود بعض الدورات غير المنتظمة تمتد خلال فترتين، الفترة الأولى تمتد من 14-18 سنة تقريباً وفي المقابل امتدت الفترة الثانية من 7-11 سنة تقريباً مع وجود دورات عشوائية صغيرة في بعض المحطات مثل نابلس وأريحا، كما تبين أن هناك محطات تميزت بدورات ذات مستوى مرتفع من العشوائية كمحطة أريحا التي تقع خارج النطاق الرطب بعكس المحطات الواقعة في المناطق الرطبة كمحطة جنين التي سجلت شئ من الانتظام في دورتها.
 - 5 - أظهرت الدراسة بعد تطبيق معادلة خط الانحدار المستقيم من الدرجة الأولى على كميات الأمطار السنوية خلال الفترة الزمنية المدروسة أن الاتجاه العام للأمطار في معظم المحطات المدروسة أخذ بالتناقص باستثناء محطة نابلس التي امتازت باتجاه متزايد وذات درجات متباينة وكان هذا التزايد متدني جداً، كذلك تبين أن اتجاهات تختلف حسب التوزيع الجغرافي للمحطات فكان التناقص كبير في محطتي أريحا والخليل وفي المقابل كان التناقص قليل في محطتي جنين وطولكرم شمال الضفة الغربية.

التوصيات

- 1 : المحاولة الجادة من قبل المؤسسات المختصة توفير بيانات كاملة عن التساقطات المطرية لأكثر فترة زمنية ممكنة من أجل إعطاء صورة أكثر دقة عن طبيعة التغيرات المناخية للأمطار في الضفة الغربية.
- 2 : إنشاء مراكز أبحاث مناخية متخصصة في الدراسات المناخية لكل عناصر المناخ في منطقة الدراسة لإنجاز أبحاث هامة من شأنها أن تساهم في التخطيط الاستراتيجي لكافة القطاعات الحيوية وعلى رأسها القطاع الزراعي الذي يعد المرتكز الأساسي للأمن الغذائي.
- 3 : نشر التوعية بين المواطنين عن التغيرات المناخية للأمطار من خلال إصدار النشرات وعقد المؤتمرات والندوات والمحاضرات المرتبطة بذلك.
- 4 : البحث عن حلول مستعجلة من قبل المؤسسات المعنية بالمياه لتوفير المياه عن طريق إقامة المشاريع المائية الإستراتيجية كالسدود والخزانات العملاقة وكذلك معالجة المياه العادمة بدرجة عالية من الجودة لإستغلالها في القطاع الزراعي.
- 5 : ترشيد وتقييد استهلاك المياه من خلال تدبير المياه لإستغلال الندرة.

قائمة المراجع:

أولا المراجع العربية:

- 1- اللوح. منصور نصر، 2004، العلاقة بين الأمطار وبعض المتغيرات الجوية والطبيعية في الضفة الغربية-فلسطين. مجلة الجامعة الإسلامية المجلد الثاني عشر العدد2.
- 2- الصالح. محمد عبدالله، 1997، التوزيع الزماني والمكاني للأمطار في مدينة الرياض. مجلة الجمعية الجغرافية الكويتية، العدد 203.
- 3- الصول. أبو بكر علي سليمان، 2007، التذبذب بمعدلات الأمطار في شعبية مصراته وإمكانية استغلالها. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة السابع من أكتوبر، ليبيا.
- 4- المرسي، حسن المرسي بهجت، 2010، المطر والزراعة بالسهل الساحلي لشمال سيناء (دراسة في المناخ التطبيقي). رسالة ماجستير، جامعة المنوفية، مصر.
- 5- الموسى، فواز أحمد، 2002، الخصائص المناخية للحرارة والأمطار شرقي البحر المتوسط. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.
- 6- الموسى، فواز أحمد، 2007، تغيرات الأمطار في سورية خلال الفترة المعاصرة. ندوة الجغرافيا والتخطيط جامعة حلب. سوريا.
- 7- إبراهيم، محمد عبدالعال، 2012، التغيرات المناخية لأمطار السواحل المصرية دراسة في الجغرافيا المناخية. رسالة دكتوراه، جامعة المنصورة، مصر.
- 8- إسماعيل، أنور فتح الله، 2007، الجفاف في إقليم الجبل الأخضر بليبيا دراسة مناخية، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- 9- أبو العنين، سيد أحمد، 1985، أصول الجغرافية المناخية، الطبعة الثالثة، دار النهضة العربية، بيروت.
- 10- بارود. نعيم سلمان محمد، 1993، التنبؤ المبكر بالأمطار السنوية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية.
- 11- بورويبة. محمد فضيل، 2002، التحليل التكراري والتباينات المكانية لتوزيع الأمطار بحوض شط الحضنة التل الشرقي- الجزائر. مجلة الجمعية الجغرافية الكويتية، العدد 268.
- 12- خطيب، فاطمة موسى، 2008، أثر المناخ على انتاجية الزيتون في الضفة الغربية، رسالة ماجستير جامعة النجاح الوطنية فلسطين.
- 13- شحادة. نعمان، 1986، فصلية الأمطار في الحوض الشرقي للبحر المتوسط وآسيا العربية. مجلة الجمعية الجغرافية الكويتية، العدد 89.
- 14- شحادة، نعمان، 1987، التقلبات القصيرة المدة في درجة الحرارة الفعالة في مدينة الشارقة. مجلة دراسات الجامعة الأردنية، المجلد الرابع، العدد الأول.
- 15- صيام. نادر محمد، 1995، اتجاهات الأمطار في بعض المواقع في سوريا دراسة إحصائية تحليلية. مجلة الجمعية الجغرافية الكويتية، العدد 178.
- 16- محمد. عبد الملك قسم السيد، 1996، التذبذب الفصلي للأمطار في المملكة العربية السعودية. مجلة الجمعية الجغرافية الكويتية، العدد 197.

17-موسى، علي حسن، 1988، الإتجاه العام للأمطار والحرارة في سورية. المجلد (11/12 - 13) المجلة الجغرافية السورية، دمشق.

18-موسى، علي، 1979، تغير الأمطار في سورية، المجلة الجغرافية السورية العدد 4

ثانيا المراجع الأجنبية:

1-Ali Ghanem.2006. Weather Condition Associated With Extreme Dry and Wet Episodes in Jordan During Winter 1961-2000. Damascus University Journal.Vol 22.No1+2.PP39-59.

2-Isabella Osetinsky.2006. Climate Change over the E.Mediterranean A synoptic systems classification Approach. PhD Thesis. Tel Aviv University.

3-T.Ben- Gai and others.1998. Spatial and Temporal Changes in Rainfall Frequency Distribution Pattern in Israel. Theoretical and Applied Climatology. Vol 61.pp 177-190.

4-Yair Goldreich.1995. Temporal Variations of rainfall in Israel. Climate Research Journal.Vol 5.pp 167- 179.

الملحق رقم (1) اتجاهات الأمطار حسب معادلتى الانحدار الآسى واللوغرتمى

المحطة	معادلة خط الانحدار الآسى	معادلة خط الانحدار اللوغرتمى	الاتجاه العام
جنين	$y = 67.7e^{-2E-0x}$	$y = -250 \ln(x) + 2353$	متناقص
طولكرم	$y = 98869e^{-0.00x}$	$y = -4588 \ln(x) + 35463$	متناقص
نابلس	$y = 0.023e^{0.005 x}$	$y = 5103 \ln(x) - 3821$	متزايد
أريحا	$y = 3E+12e^{-0.01x}$	$y = -4638 \ln(x) + 35396$	متناقص
الخليل	$y = 4E+14e^{-0.01x}$	$y = -1544 \ln(x) + 11792$	متناقص

تقويض القيم الجمالية في الفن الشعبي

م. زينب رضا حمودي

جامعة بابل/ كلية الفنون الجميلة

Deformation of Aesthetic Values in Pop Art

Lect. zainab ridha Hamody

Babylon University / College of Fine Arts- Design Department

Abstract

This thesis studies (Deformation of Aesthetic Values in Pop Art), which is included four chapters, the first chapter is devoted to (statement of the research problem, aims, and importance of the study, and the need for it, and its limits, and explaining the terms contained in the title and their definition). The second chapter representing the theoretical framework, The third chapter is devoted to the procedures, Chapter IV will include search results, conclusions, and recommendations, and proposals.

Key words: Deformation , Disassembly, Demolition , Postmodernism , Pop art, Aesthetic Values.

الملخص

يُعنى هذا البحث بدراسة (تقويض القيم الجمالية في الفن الشعبي)، وهو يقع في اربعة فصول، خُصص الاول لـ(بيان مشكلة البحث، والحاجة اليه، واهميته وهدفه، وحدوده، وتحديد المصطلحات الواردة في العنوان وتعريفها)، اما الفصل الثاني (الاطار النظري)، اما الفصل الثالث فقد اختص باجراءات البحث، وتضمن الفصل الرابع نتائج البحث، والاستنتاجات، والتوصيات، والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: التقويض، التفكيك، الهدم، ما بعد الحداثة، الفن الشعبي، القيم الجمالية.

أولاً: مشكلة البحث

يعد الفن تعبيراً حقيقياً عن الافكار والاحداث المرتبطة بالإنسان وبطابعه الاجتماعي، على مر التاريخ. ولما كان الفن يشكل عاملاً فاعلاً في تطور المجتمع، أصبح من الضروري أن تتداخل القيم الجمالية والتعبيرية والوظيفية فيما بينها تارة، ويفصل تارة أخرى، لتحقيق نماذج من البحث المتصل بالإنسان، وبالتالي الاعلاء من مكانته الاجتماعية ومعالجة مشكلاته. "ولما كان عمر الفن هو عمر الانسان، وتاريخه هو تاريخ البشرية في مختلف حالاتها النفسية، سواء كانت تراجيدية (مأساوية) أم سعيدة، فقد أصبح الفن هو التعبير القوي عن آمال الانسان واحلامه، وعن دوافعه الشعورية واللاشعورية، ومن ثم يكون له وسيلة لتحقيق السعادة واللذة".⁽¹⁾

وفي نتاجات الفن المختلفة، ثمة دوافع مهمة تحرك الفعل الانساني، وتصور سعادته وحزنه ومعاناته، فالفن هو مرآة عاكسة، اعتمدها الفنان عبر مراحل المتعددة، في كشف وتقديم العديد من الاشكال والمضامين الواقعية وغير الواقعية، والجدير بالذكر هنا ان النتاجات التي تم تقويضها عن الواقع كانت تنثير الانتباه والدهشة وتحقق نوعاً مغايراً من الطرح.

فالتقويض من القضايا التي انطوى مفهومها على تغيير مضمون العلاقة بين الفن والعقل، فنجد الحداثة يرتبط ابداعها الفني بالعقل الانساني وتحرص على القيم الحداثية في رسائلها العاطفية والجمالية، بينما أصبح الفن مع ما بعد الحداثة اكثر تحرراً من العقل وقيمه الموضوعية واكثر ارتباطاً بالنزعات الفردية للجمهور المتلقي باعتباره المالك الجديد لحق تأويل الرسالة الفنية.

فمن ذلك ما اتصل بالمنجزات التكعيبية والتجريدية والسريالية والدادائية، ومنها ايضا ما ارتبط بالنتائج الساخرة او ما عرف بالفن الساذج، وما افرزته تلك التجارب من تراكم معرفي وخروج عن السائد والمألوف والمتداول، عزز من ظهور التقويض الجمالي بشكل واضح.

ووظفت الاشكال المتصفة بالتحوير (الحذف والاضافة) على الاشكال الواقعية المتعارف عليها على الرغم من عدم تبلور مفهوم التقويض الجمالي في رسوم الحداثة، كما في رسوم (بيكاسو)، واعمال السرياليين والدادائيين. كما تتضمن الاشكال المقوضة مفاهيم متنوعة قد تكون احيانا متضادة مثل (المضحك، والمرعب، والمفرح والمحزن، والجميل والقيبح، المثير للاشمئزاز، والشكل الهزلي الكاريكاتيري) ويحدود فن ما بعد الحداثة، فان تقويض المفردات والاشكال شهدت تطوراً ملحوظاً من خلال توظيفها في اعمال كثيرة، لتحقيق غايات متنوعة (اجتماعية، نقدية، ثقافية، هزلية، سياسية) وهذا ما عزز من حضور الجانب الفكري لهذه النتاجات، لا سيما وأن التطور التقني الكبير الذي حدث في القرن العشرين وبالتحديد في النصف الثاني منه اضاف طابعاً تقنياً واضحاً لتلك الاعمال.

يبدو ان التحول في بنية الشكل الجمالي يرتبط بسياق دلالة التقويض الجمالي في الفن الشعبي، وهي تتدرج ضمن توصيفات الانتقال من العام الى الخاص، ومن الكلي الى الجزئي، في محاولة لاكتشاف التقويض الجمالي الخاص بالسياق الرؤيوي للتيار وصولاً الى مقترحات ما بعد حداثة جديدة.

ومن هنا برزت مشكلة البحث الحالي والتي تتمثل بالتساؤل الاتي:

- ما الدواعي التي ادت الى التقويض الجمالي في الفن الشعبي؟
- ما المبررات الفكرية والاجتماعية التي دعت الى تحطيم القيم الجمالية؟
- ما التحولات ما بعد الحداثة التي اسقطت البعد الجمالي للحداثة؟

ثانياً: اهمية البحث والحاجة اليه

تكمن اهمية البحث الحالي بالاتي:

- 1- يضع الخطوط الواضحة لفهم مصطلح (التقويض) في رسوم ما بعد الحداثة عامة والفن الشعبي خاصة.
 - 2- يتيح لدارسي الفن والمهتمين في هذا الميدان الاطلاع على تقويض القيم الجمالية في الفن الشعبي.
 - 3- يفيد مكتبائنا المحلية العامة والمتخصصة بجهد علمي يتم من خلال تعرف تقويض القيم الجمالية في الفن الشعبي.
 - 4- يفيد البحث الحالي المهتمين بحركة النقد التشكيلي من خلال الاطلاع على نتائج واستنتاجات البحث.
- وقد وجدت الباحثة ان هناك حاجة ضرورية لهذه الدراسة تتمثل في كون الموضوع لم يتم دراسته سابقاً على حد علم الباحثة وافتقار مكتبائنا العامة والخاصة له، مما يشكل عدم مواكبة المعرفة في هذا الميدان، وستقوم الباحثة ان شاء الله من خلال هذه الدراسة بمعالجة الموضوع واستخلاص نتائجه.

ثالثاً: هدف البحث

يهدف البحث الحالي الى: تعرف تقويض القيم الجمالية في الفن الشعبي.

رابعاً: حدود البحث

- 1- الحدود الموضوعية: يقتصر البحث الحالي على دراسة تقويض القيم الجمالية في الفن الشعبي.
- 2- الحدود المكانية: يقتصر البحث الحالي على المنجزات الفنية التي انجزت في الولايات المتحدة الامريكية واوروبا.
- 3- الحدود الزمانية: (1989 - 2005)^(*)

خامساً: تحديد المصطلحات

1- تقويض:

أ. لغويًا: ورد في (المنجد) في باب قوض "يقوض قوضاً البناء: هدمه...يقال بنى فلان ثم قوض اذا احسن ثم اساء تقوض: جاء وذهب وترك الاستقرار".⁽²⁾

ب. اصطلاحاً: عرفه (ارون) "مسيرة فلسفية وضعت الموروث الميتافيزيقي الغربي موضع تساؤل"⁽³⁾.

التعريف الاجرائي:

التقويض: هو هدم وتشويه بنى الاشكال بشكل جزئي او كلي وتحويلها من المألوف الى اللامألوف والغريب والمشوه والمبتذل؛ لاغراض اجتماعية ونقدية وسياسية وهزلية كاريكاتيرية في الفن الشعبي.

2- الجمالية:

أ- لغوياً: ورد مصطلح (الجمال، وجميل، وجميلاً) في القرآن الكريم في مواضيع عدة^(*) فيها: قال تعالى (ولكم فيها جمال حين تريحون وحين تسرحون)⁽⁴⁾، اي زينة ومنظر حسن⁽⁵⁾.

ورد مصطلح (الجمالية) في (المنجد)، "استجل الشيء: عده جميلاً، الجمال (الحسن) ... الجمالية: علم الجمال، الجميل الاحسان والمعروف، الجمال: الجميل، الاجمل من الجميل⁽⁶⁾.

ب - اصطلاحاً: ورد في معجم (المصطلحات الادبية المعاصرة) بأنها:

1. نزعة مثالية، تبحث في الخلفيات التشيلية، للنتاج الادبي والفني.
2. ينتج كل عصر (جمالية)، اذ لا توجد (جمالية مطلقة)، بل (جمالية نسبية)، تساهم فيها الاجيال، الحضارات، الابداعات الادبية والفنية⁽⁷⁾.

نظر (الفياغوريون) الى الجمال على انه: يقوم على النظام، وعلى التماثل وعلى الانسجام⁽⁸⁾.

تتبنى الباحثة التعريف الثاني لمعجم (المصطلحات الادبية المعاصرة)

الفصل الثاني/ فكر ما بعد الحداثي ومبررات تقويضه**ما بعد الحداثة**

استخدم العديد من المفكرين مصطلح ما بعد الحداثة للإشارة الى التغيرات التي شهدتها. الحضارة الغربية منذ نهاية الحرب العالمية الثانية، والتحول من المجتمع الصناعي الى مجتمع المعرفة والمعلوماتية او مجتمع ما بعد التصنيع الذي ظهرت فيه المنظمات الضخمة والشركات عابرة القارات والمجتمعات التي سادت فيها التكنولوجيا مع التحولات التي ظهرت منذ نهاية الستينيات في حركة الفن التشكيلي العالمية، ثم القضاء على الجمالية الموروثة والمرتبطة بفكرة الشكلائية، واحل محلها واقع جديد للعمل الفني يستمد جمالياته وقيمه من المجتمع الذي اصبح يتميز بالتغير السريع⁽⁹⁾، وقد استفاد فن ما بعد الحداثة من التطورات التقنية والتكنولوجية وجمالية الموضة وثقافة الاستهلاك، مما انعكس على بنية الاعمال، وهو فن النتاجات الفنية التي جاءت بعد الحرب العالمية الثانية، وهي خليط من الفن التقليدي وفن الالفن ممثلة بتيارات التعبيرية التجريدية، الفن الشعبي، السوبريالية، الفن الكرافيتي ...⁽¹⁰⁾.

(الفن الشعبي) PoP Art^() وثقافة الشكل الاستهلاكي:**

ان عبارة (بوب ارت) اختصار لكلمة (Popular) شعبي واستخدمت، ما بين 1954 و 1957 م لتعريف اعمال جماعة المستقلين من الفنانين الشباب الذين وقفوا ضد الفن الاشكلي وعبروا عن رغبتهم في العودة الى مظاهر الحياة الحديثة ووسائل الثقافة الشعبية، فإن هذه الحركة الجديدة قد ولدت في امريكا وانكلترا، ان مايميز (البوب) هو استعماله الوسائل الاكثر تداولاً، الاقل جمالية⁽¹¹⁾، كما مثل الفن الشعبي مرحلة متطورة شغلت مساحة واسعة خلال السنوات التي مثلت العقدين الخمسيني والستيني من القرن العشرين إذ وصف الفن الشعبي بأنه طريقة جديدة تخرج وتعيش على ما أسسه الدادائيون^(***). لذا فإن هذا الفن كان بمثابة حركة مضادة ومتمردة على السياقات التي كانت متبعة، اذ عمل على نقل الواقع البيئي كمصدر تنامي لمجتمع ما بعد الحداثة، من خلال الاهتمام بموضوعات الثقافة الشعبية، وموضوعات الاستهلاك، والاعلانات التجارية، واستخدم الصور الشخصية في اللوحات، واعتماده على مواد أكثر تداولاً وقل جمالية كالأطباق البلاستيكية، وعلب الاغذية والصناديق، وغيرها من المواد التالفة التي جعلها مادة لموضوعاته لذا فقد مثل هذا التيار فناً جماهيرياً جاء نتيجة التحولات الفكرية، والتكنولوجية

والصناعية التي حدثت بعد الحرب العالمية الثانية والتي جلبت معها معايير جديدة كالديمقراطية، والتصميم التجاري والاستهلاك والازياء وغيرها⁽¹²⁾، وعمل فن البوب على توظيف وانتاج كل شيء يتضمن اعلى قدر من التداول والاستهلاك، فاصبح العمل الفني يتضمن كل شيء، وتتوعدت الاعمال الفنية في فن (البوب) ما بين الرسم والنحت كما نجده عند بعض فنانيه^(****). ومن الميزات النوعية المرغوبة في تصاميم فن البوب (ان تكون شعبية، وموجهة للجماهير، واطنه الكلفة وشبابية، وفكرة صياغتها جديدة)⁽¹³⁾. ونجد ان الفن الشعبي الامريكي استخدم تقنيات الاتصال الجماهيري للأذاعة والصحافة، فكل شيء له مساس بالحياة اليومية، في الشوارع وعلى الجدران في واجهات المخازن وفي الرسوم الكرتونية القصصية، وهي الواقع الهجومي المبتذل في الحياة الامريكية. صار ملكاً للفنانين الشعبيين يعتزرون به، ولقد كان هذا العالم مألوف لدى الفرد الامريكي، ففيه الجراة المتناهية وبكل بساطه⁽¹⁴⁾. ان مصطلح الفن الشعبي لقد تم تطويره في الستينات حيث يوصف على انه اسلوب من الفن يستكشف التخيلات اليومية الذي يعد جزء من الثقافة الاستهلاكية ومن مصادره الشائعة مغلفات المنتجات الاستهلاكية المهمة والاعلانات واشياء اخرى للثقافة المشهورة⁽¹⁵⁾. ويمكن تصنيف الفن الشعبي الى شقين، احدهما انكليزي والاخر امريكي، إذ انبثق الاول: الانكليزي من الثقافة الشعبية في البيئة الحضرية المتغيرة باستمرار التطور الصناعي للإنتاج الاستهلاكي الشعبي، مقابل فن الطبقات الراقية إذ ان البيئة الصناعية تعمل على خلق تجربة واعية يمكن ان تندرج فيها المنتجات الصناعية، بحيث تكتسب صبغة جمالية، بمعنى ان العادات التي درجت عليها العين بوصفها واسطة للإدراك قد تغيرت تغيراً تدريجياً بطيئاً نتيجة تعودها على الاشكال المميزة للمنتجات الصناعية، والموضوعات القائمة في الحياة العصرية⁽¹⁶⁾. فيما مثل الثاني: الامريكي فن اعادة تقييم بصرية الاشياء والاحداث التي يعيشها الانسان الامريكي، ومن هنا هذا التباين في المفهوم الفني (البوب ارت) في اوربا وامريكا، إذ ان تباين الظروف الاجتماعية والشروط الذهنية ينعكس بشكل واضح في هذا الموقف المتناقض الذي تجلى بأشكال مختلفة في كلا القارتين⁽¹⁷⁾. واللافت ان (البوب آرت) بشقيه الانكليزي والامريكي وبعد محاولة اخراج فن اللوحة(المسح التصويري) من سكونيته وعزلته عن المجتمع وبيئة المدينة⁽¹⁸⁾.

رسم الفنان (روشنبيرغ)^(****) في اوائل الخمسينات سلسلة في الرسوم، بيضاء كلها، وخالية الا من ظل الناظر نفسه وبعدها رسم سلسلة رسوم سود كلها، وان مافعله (روشنبيرغ) هي ببساط اعادة رسوم سود كلها، وان مافعله (روشنبيرغ) هو ببساطة اعادة انتاج، والتي هي من مميزات فنانني ما بعد الحداثة الراض او المدمر لكل المعايير الثابتة للحكم الجمال بوصفها معايير سلطوية⁽¹⁹⁾. وتعد حركة (البوب) حركة فنية ذات نزعة شعبية استهلاكية كان فنانوها يركزون اهتمامهم على لوحات الاعلانات والتصاميم الاستهلاكية للبضائع والمنتجات مواضيع الفكاهة وتصاميم اف والمحلات الطباعة، ومنتجات الاسواق كافة⁽²⁰⁾. يعد فن البوب من الفنون التي حاكت الواقع الذي يحيط بها وارتبط الفنان لديهم بالواقع الاجتماعي الذي يعيش به، واثّر ذلك بشكل ملحوظ في اعمالهم الفنية وهذا مايجعل من البوب فناً غير متكرر لروح العصر الذي هو فيه الكشف عن العلاقات الاجتماعية بكل ماتتضمنه من موضوعية وإظهار المشاعر والاهتمامات الانسانية مرتبطة بالمبادئ الاجتماعية، وكل ذلك في طابع نقدي لهذا العالم، وقد اتيح لفن البوب ان يصور اتحاد السمات الاجتماعية والنفسية في شخصية الانسان دون ان يفصل الجان النفسي عن الظروف الاجتماعية التي نشأ نتيجة لها⁽²¹⁾. وفي مجال فن البوب وبتأثير الثقافة الشعبية كانت صورة المرأة بمثابة الفعل الذي يحرك المضمون في بعض النتاجات الفنية، والتي تكون الغاية من ورائه هو نجاح عملية الاستهلاك وتحقيق الهدف من وراء توظيف بعض صور المشاهير والشخصيات البارزة في المجتمع الغربي في النتاجات الفنية وبالذات صور النساء⁽²²⁾. ونلاحظ ان فن البوب ارت من الفنون التي حظيت بشعبية والتي جعلت من تصميم الدعاية امراً حتمياً وشديد المنافسة، وقد يكون هذا الفن هو الفن الوحيد الذي امتزجت فيه التقنية الحديثة والتقدم التكنولوجي لتشكيل فنون اخرى غير تلك التي عرفت بشكل كلاسيكي وتقليدي في الماضي، وظهر من يبتكر اساليب فنية أخرى وبأفكار جنونية وجميلة ومثيرة للأعجاب في وقت واحد، كما أن حضورها اصبح بشكل شعبي وكبير في الوقت الحالي دليل على قوتها وذكاء مبدعيها إذ ارتبطت هذه

الظاهرة الفنية بنمط الحياة الأمريكية الحديثة فاستعمل فنانها الوسائل والأشياء الأكثر تداولاً كالسلع والإعلانات⁽²³⁾. وقد ظهر نوع من التطابق بين عالم السلع وعلم الفن في مظاهره المتعددة في فن البوب ارت حيث ينحصر خيال الفن الجديد في حدود الواقع، إذ يقتصر جهد الفنانين في تصوير العالم السلعي باعتباره عالم الفن المرغوب، والسعي وراء المهمش والمبتذل والوضيع من الموضوعات والأشياء بطريقة مبسطة وسطحية في طريقة العرض، إذ تم التناظر الكلي بين الفن وعالم السلع الاستهلاكية واضحاً في الفن الشعبي⁽²⁴⁾. كما قد تزامن (فن البوب) مع ظاهرة (موسيقى البوب) وشباب الخمسينات المندفع المتحمس وأصبح هذا الفن جزءاً لصورة عصرية⁽²⁵⁾، لذلك فيما اختار (جاسبر جونز) (*****) أشياء عادية، إعلانية، أشياء يومية مبتذلة ورسم الأثر بدلاً من الصور وعرضها كأعمال فنية. إيان الرسم لدى جونز ليس أكثر من وسيلة لتحقيق غاية معينة أو نتيجة قد تحقق أيضاً بأية سيلة أخرى⁽²⁶⁾. إن عمل (جونز) يومي بنظام أكبر، فمما يتغلب التهكم أيضاً، وقد عرف باستعماله مفردة ودعائية، قد تكون مجموعة أرقام، خريطة الولايات المتحدة، العلم الأمريكي وقد يكون الغرض منها هو افتقارها للغرض، ومن هنا فإن اللوحة تمثل شيئاً فكرياً أكثر من أن تكون تشبيهاً لشيء، بذلك كان الرسم عند (جونز) ليس أكثر من وسيلة لتحقيق نتيجة معينة، فتصميمه للعلم الأمريكي هو إعادة صياغة لما يمكن أن تؤول إليه الجديدة للعلم، فالعلم لا يوجد فراغ حوله، وله الحجم، وقد عولج بطريق مترابطة يتم من خلالها تقسيم الكل إلى أجزاء متطابقة مع أجزاء العلم، ومن ثم تم توضيح التركيب الضمن للصورة. كحدث تخيلي مائل أمام المتلقي ويقول جونز: (لقد حلمت ذات ليلة باني رسمت علم أمريكا، وفي اليوم التالي قمت بذلك وهذا مثل حادثة عرضية، استلهمت من خلالها خيلاً دفعني لأن أقوم بذلك)⁽²⁷⁾. فيما يعد (اندي وارهول) (*****) من فنانين البوب ارت الأمريكي، الذي بدأ نشاطه كرسام في مجالات الدعاية والإعلانات (الزياء، بطاقات المعايدة...) حيث يرجع أن هذه السنوات الإخبارية في المجال التجاري قد دفعته نحو فن خام، (بدون أسلوب)، ذي طابع حيادي لا يحمل أي تأثير أو عاطفية، وانتقال (وارهول) من الفن التجاري إلى (الفن الصافي) عن طريق الصور الفوتوغرافية، أنما بطريقة جديدة، تعتمد على التكرار مرات عديدة، مع بعض التعديل، للنموذج الواحد، فنية الكوكاكولا، علب حفظ المواد الغذائية، صور شخصيات بارزة أو نجوم سينمائية أمثال، مارلين مونرو، جاكلين كينيدي، الموناليزا،... أنما أراد أن ينقل إلى العمل الفني ميكانيكية الشعارات الدعاية التي تنطبع في ذهنه بفضل تكرارها التي تثير انتباه المار على ألواح الإعلانات⁽²⁸⁾. حيث دمج (وارهول) في فنه بين الإعلان التجاري والسينما والتلفاز والصحف والفن التشكيلي وتقديمها للمواطن الأمريكي⁽²⁹⁾، فن (وارهول) يستخدم القوة البصرية والحيوية وهي مهارة الإعلان التجاري الذي يعطي لمظهر الشيء اهتمام أكبر مما في داخله⁽³⁰⁾. فعمله يهتم بالناحية الشكلية المتألقة لكي تثير الاهتمام والانتباه بغض النظر عن مضمون، يقرأ أنياً في اللحظة ويستوعب ضمن زمن قراءته، ويهتم (وارهول) بتقدير رد فعل المشاهد لما هو موضوع أمامه، مارلين مونرو وبعد انتحارها، لقطات من صور المجرمين وحوادث السيارات، والأعدام بالكهربائي⁽³¹⁾. وأن هذه الأفكار الاستهلاكية وجدت صداها عند فنان شعبي آخر هو (روي ليختنشتاين)⁽¹⁾، والذي يستند نتاجاته إلى (مسلسلات كارتونية تعتمد على الشكل، يقول الفنان أن الإدراك المنظم هو غاية الفن، وأن فعل النظر إلى رسم ما، لا علاقه له بأي شكل خارجي يتخذه الرسم، بل عليه أن يسعى لبناء نسق موحد من الرؤية فللكارتونيات أشكال متعددة ترمي إلى التصوير، وأنا أرمي إلى التوحيد، عملي في الواقع يختلف عن المسلسلات الكارتونية، أذ أن كل علامة هي حقا في مكان مختلف)⁽³²⁾. وتعتمد رسوم ليختنشتاين على تضخيم التفاصيل أحيانا، وتقلد رسوم المجلات الشعبية ذات الخطوط الواضحة والتناقضات ذات الحرفية العالية في بين بعض الخطوط الفن الحديث، وفي عام 1923، ولد وترعرع في مانهاتن في نيويورك، واكتشف ملامح الجيش الأمريكي، وكانت مهمته تتحصر في رسم الخرائط الحربية، وكما استخدم اشكالاً كارتونية مثل ميكي ماوس وغيره، في تجربته الاعلانية.

(1) فيلم كارتوني متحرك قامت الباحثة بتقطيعه إلى لقطات بواسطة برنامج (فوتوشوب)

مؤشرات الاطار النظري:

1. اسست الطروحات ما بعد حداثة لمضامين التقويض المتنوعة من حيث البعد الفكري والاجتماعي والسياسي وازدادة الى البعد النفسي المؤثر بشكل او باخر بالفنان المنجز للأعمال الفنية.
2. تفعيل الظاهرة الثورية من حيث طرح ردود الفعل بكل ما يحمله الوضع الراهن من اشمئزاز وتقزز وانهيار الانسان وتهميش وترويج اللامعنى وتفكيك النص للمنجز الفني.
3. يعد الفن الشعبي فناً جماهيرياً جاء نتيجة التحولات الفكرية، والتكنولوجية والصناعية التي حدثت بعد الحرب العالمية الثانية والتي جلبت معها معايير جديدة كالديمقراطية، والتصميم التجاري ك(الدعاية والاعلان) والاستهلاك ك(الزائل والمبتذل) والازياء وغيرها.
4. عمل فن البوب على توظيف وانتاج كل شيء يتضمن اعلى قدر من التداول والاستهلاك، فاصبح العمل الفني يتضمن كل شيء.
5. تداولت الطروحات النفسية والفنية ما بعد الحداثة رؤى متناقضة ومتضادة من خلال اثارة العدوانية السادية باتجاه الاخر والميزوقية باتجاه النفس واشاعة الفوضى والتمرد والتخريب بأوساط المجتمع.
6. وظف فن البوب وبتأثير الثقافة الشعبية صورة المرأة بمثابة الفعل الذي يحرك المضمون في بعض النتاجات الفنية، والتي تكون الغاية من ورائه هو نجاح عملية الاستهلاك وتحقيق الهدف من وراء توظيف بعض صور المشاهير والشخصيات البارزة في المجتمع الغربي في النتاجات الفنية مثل ماريلينا مونرو وجاكين ومايكل جاكسون.

الفصل الثالث / إجراءات البحث

اولاً: مجتمع لبحث: نظراً لسعة مجتمع البحث، وتعذر امكانية حصر اعداده احصائياً، من (1970-2003)، ولكثرة اعداد منتجي الفن الشعبي ووزارة انتاجه، فقد اعتمدت الباحثة على شبكة الانترنت وبلغ عددها (150) عملاً شعبياً.

ثانياً: عينة البحث: قامت الباحثة باختيار عينة بحثها، وبلغت (5) اعمال شعبية، بصورة قصدية، ووفقاً لزمّن ظهورها، بواقع عمليّن لعقد السبعينيات، وعمليّن لعقد الثمانينات، وعملاً للعقد الحالي، وتمت عملية اختيار هذه العينة وفقاً للمسوغات الاتية: (استبعاد الاعمال الفنية التي تكررت اشكالها ومضامينها، إختيار الأعمال الأكثر شهرة لها ولفنانيتها، ومن دون تكرار الفنان، تنوع الاسلوب المتبع لانتاج هذه الاعمال، للوصول الى نتائج البحث، الاعمال الشعبية لعينة البحث، فيها تقويض للقيم الجمالية، واخذت الباحثة في اختبار عينة بحثها بأراء بعض ذوي الخبرة والاختصاص(*****)).

ثالثاً: أداة البحث: أعتمد الباحث أسلوب (تحليل المحتوى) طبقاً لاستمارة تعد أداة لتحليل عينة البحث، مستفيداً مما أسفر عنه الإطار النظري من مؤشرات، فضلاً عن أراء الخبراء، ومن ثم استكمال الأداة بتحقيق صدقها وثباتها، وكما يأتي:

أ- صدق الأداة: لتحقيق صدق أداة البحث، تم عرضها بصيغتها الأولية(******) على مجموعة من الخبراء من ذوي الاختصاص(******) لغرض التعرف على مدى فاعلية الأداة في قياس ظاهرة البحث وبما يسهم في تحقيق هدف البحث. إذ كانت نسبة الاتفاق بين الخبراء على فقراتها ومحاورها (81,33) وحسب معادلة (كوبر). وبذلك تكون الأداة قد نالت صدقها الظاهري وكانت التعديلات قد تناولت حذف فقرات أو الإضافة، ويمكن تقصي مجمل التعديلات من خلال مقارنة الأداة في صيغتها الأولية والنهائية في ملاحق البحث.

ب- ثبات الأداة: لتحقيق ثبات أداة البحث، حلّل الباحث نماذج من عينة البحث، ثم تم عرض نفس النماذج لتحليلها من قبل محللين آخرين(******)، وباستخدام معادلة (سكوت)، أتضح أن نسبة الاتفاق بين الباحث والمحلل الأول هي (83%)، وبين الباحث والمحلل الثاني قد بلغت (80%)، وبلغت نسبة الاتفاق بين المحلل الأول والمحلل الثاني (85%)،

وبعد مرور مدة أسبوعين، حلل الباحث ذات النماذج مرة أخرى فكانت النسبة بين الباحث ونفسه بمقدار (88%)، وبذلك حصلت الأداة على ثبات بمقدار (84%). وهي نسبة ثبات عالية يمكن من خلالها اعتماد الأداة للتحليل بصيغتها النهائية. رابعاً: منهج البحث:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي والطريقة الوصفية التحليلية، في تحليل عينة البحث.

خامساً: الوسائل الإحصائية:

استخدم معادلة (كوير Cooper) (33) لحساب صدق الاداة من خلال نسبة الاتفاق بين الخبراء حول فقرات الأداة.

وكما يأتي:

$$\text{معادلة كوير} = 100 \times \frac{\text{نسبة الاتفاق}}{\text{نسبة الاتفاق} + \text{نسبة عدم الاتفاق}}$$

استخدم معادلة (سكوت Scotte) (34)، لحساب ثبات الأداة. وكما يأتي:

$$\text{معادلة سكوت} = \frac{\text{مج الاتفاق الكلي بين المحللين} - \text{مج الخطأ في الاتفاق}}{\text{1- مج الخطأ في الاتفاق}}$$

سادساً: تحليل العينة:

انموذج (1) الفن الشعبي

اسم الفنان: فرانسيس بيكون القياس: 1162×960 ملم

اسم العمل: دراسات لثلاث مسوخ على قاعدة من الخشب تاريخ الانتاج: 1970

التحليل والمناقشة:

عمل شعبي يتألف من ثلاثة مشاهد رئيسية، يتصدر العمل ثلاثة اشكال لمسوخ مشوهة ومثيرة للاشمئزاز وبحركات مختلفة بلون بنفسجي متدرج مع بعض الضربات للون الاخضر، مع قاعدة من الخشب، يكمن خلفها جدار برتقالي مائل للحمرة مع بعض التصدعات بلون بيجي للدلالة على قدم الجدار. لون الفنان الجدران بلون برتقالي محمر للتأكيد على المسوخ المتمركزة في المشاهد الثلاث، حيث كانت اعماله الفنية غالباً ما ترتبط بحدث مأساوي، او ذكرى اليمة تعرض لها الفنان (بيكون) من المجتمع الممزق المحيط به من جراء الحروب وويلاتها. مما يدل على ثلاث محاور رئيسية ميزت مجتمع ما بعد الحداثة الغربي من حيث الفكر والتغريب، وهي اللاعقلانية والفوضوية والتشويش. ورسم بيكون لثلاث مسوخ وثلاث حركات مختلفة، متناغمة مع تعارض الثنائي الصارم المنبثق من نظرية ما بعد الحداثة فهي تضع الاختلاف والتعدد مرصوصة بشجاعة على خط افقي واحد بصورة بغیضة، قد تم النيل منها والعبث بها، وتعجيزها، والسخرية منها بصورة او باخرى وغياب الهوية منها. كما اثرت الاضطرابات الاجتماعية والسياسية على بيكون، وابتعدت ادائه الفني عن معايير الجمالية التقليدية واللجوء الى صياغات لتكوينات جريئة ومبتكرة، استمدت مفرداتها التشكيلية من العبث والعدمية وانهيار الانسان من جراء الحروب وما خلفته من دمار وضياح للمعاني وهدم للمفاهيم الجمالية.

ان المسوخ الثلاث تبدو للمتلقي مبهمة للوهلة الاولى، ولكن عند الامعان بها يجد المتلقي نفسه امام قصة محزنة تهز المشاعر الانسانية لبشاعتها، فعند النظر الى المسخ الاول ذو الجسد الانساني المشوه والمقوض نجده بلا عینان، ويفتح فمه بشدة باتجاه الجهة اليسرى وكأنه يمثل الحروب، وهي تحاول التهام كل شيء يقف امامها وهو يقف على يد واحدة على ارض

شائكة، ومرة ثانية نرى انه يمثل الجمهور وما يعانونه من الم وعنف وحزن لفقدان الاحبة والغالي فيصرخون بأعلى اصواتهم وبكل ما امكنهم لعل اصواتهم او صداها يهز العالم والعقل الجالب لكل هذا الخراب بصرخة ثورية قد تخفف عنهم ما حدث ولا زال يحدث، أي ان صياغته لهذا العمل قد نادت بنظرية ما بعد حداثة ثنائية متضادة صارمة، ولهذا اسماءه بيكون بدياسات لثلاث مسوخ. اما المسخ الثاني يظهره بكون وكأنه جسد لطائر بلا ريش يغطيه مع ساقين وجناح وفم انساني يرتجف، وتم اغلاق عيناه بقطعة قماش لإعادته للذبح على المسلخ الخشبي الذي يتقدمه ونجد عليه اثار بعض الدماء للدلالة على استمرار هذه العملية بلا رحمة. بينما نجد المسخ الثالث اجلس على كرسي ويلتف حوله قماش ملطخ بالدماء يقيده ويمنعه من الهروب من قدره المحتم، ثم عاد الفنان ليؤكد على اخفاء العينان بواسطة انسداد الشعر على وجه المسخ الثالث للدلالة على انعدام قدرة الاختيار وعلى عمى هذه الانظمة الظالمة التي هي مصدر الحروب وويلات الشعوب. يتضح مما تقدم تعددية القراءات للعمل الواحد، بقراءات ما بعد حداثة ثنائية متضادة، وهدم القيم الجمالية العقلانية والتمرد على العقل الانساني مصدر خراب وقتل ودمار الشعوب.

انموذج (2) الفن الشعبي

اسم الفنان: ريتشارد هاملتون القياس: 1020×727 ملم

اسم العمل: دولة كينت تاريخ الانتاج: 1970

التحليل والمناقشة:

تصور هذه اللوحة مشهداً لرجل مقتول بكل بشاعة مثير للاشمئزاز والعذوانية ومرعب مع اضافة بعض التشويش على العمل، مع ملابس ممزقة وملطخة بالدماء، تؤكد على وحشية هذا الفعل والانهيار الانساني الذي وصل اليه العالم من جراء الحروب والدمار الاجتماعي والسياسي والنفسي. لقد اتسم السطح التصويري لمنجز (هاملتون) بشياع ظاهرة العنف والعذوانية التي غزت مظاهره العالم، من جراء تفكك المجتمع وغياب المركز الثابت للنص، اذ لا توجد نقطة ارتكاز ثابتة ينطلق منها المتلقي لتفسير معتمد، او قراءة موثوق بها، او حتى عدد من التفسيرات والقراءات المتعددة للنص، ويقوم على فسخ المجال للمتلقي بتعدد قراءات وجهات النظر باتجاه لانهاية القراءات. لقد اعتمد (هاملتون) على مخاطبة المتلقي من خلال تقويض انساق العلاقات التكوينية وغياب المعنى؛ ليضيفي على المسطح التصويري مزيداً من الغرائبية التي اخرجت العمل عن مألوفيته، فملاحم الرجل غير واضحة ويغطي جزء منها الملابس الممزقة، فصور (هاملتون) الرجل بالوان قائمة باستخدام النيلي والاسود والرصاصي والاحمر وقليل من الابيض الغير نقي، مما ساهم بتداخل وضياح الخطوط. وتحمل اللوحة في طياتها مضامين اجتماعية وسياسية ونفسية تعبر عن حالات اليأس والضياح التي يعيشها المجتمع بمروره بهكذا أزمات انسانية وانعدام لحقوق الانسان وانهيار لسلطة العقل التي خلفت كل هذا الخراب، وتكشف عن الاغتراب الذي يعيشه الانسان في واقع اصبح فيه مهمش وسلعة للعبة سياسية رخيصة تستنزف الدماء بلا منهج وبصورة عبثية مقبلة في عالم يدعي الحضارة والمدنية ويمارس السلطة والارهاب السياسي والتمييز العنصري، ورفع راية الاستعمار والرأسمالية، تتطرق من مرجعيات فكرية عدمية وتفكيكية وانهيار الانسان وغياب المعنى والمنهج وهدم للمفاهيم الجمالية، لتتنقد بذلك الافكار المنطقية والنظريات العلمية التي ساهمت في هذا العدوان وعدم الاستقرار النفسي.

انموذج (3) الفن الشعبي

اسم الفنان: جاسبر جونز مدة العرض: 1,3 دقيقة

اسم العمل: جاسبر جونز مع شيطان المعمل تاريخ الانتاج: 1989

التحليل والمناقشة:

عمل شعبي يمثل فيلم كارتوني كاريكاتيري ساخر للفنان (جونز) يتألف من ثلاثة مشاهد رئيسية، يتصدر العمل شخصية كارتونية بملامح وشكل يوحي التشويه بتقويض علاقاته التكوينية، اسماء الفنان على اسمه وهو يرتدي ملابس بسيطة، ويرافق الفيلم الكارتوني موسيقى هزلية تثير المتلقي وتدفعه للضحك ومتابعة الفيلم بالرغم من نهايته الحزينة وفق ثنائية ما بعد حداثة متضادة صارمة، كما تقول هذه الشخصية (I'm Jasper Jonse) وهو يجلس على مسطبة وينظر إلى شجرة يقف عليها طائر الغراب. لون الفنان هنا جميع الصور الخاصة بمقاطع الفيلم الكارتوني باللون الأبيض والأسود، وقد أحاطها بدرجات الرمادي لتشكل خلفية العمل، ان استعمال الفنان للون الأبيض والأسود يعمل من خلال التضاد اللوني على شد الانتباه، وخاصة مع الحركات السريعة لهذا الفيلم، مما يجعله مسليا للمتلقي بالرغم من ان حكاية هذا الفيلم من المفترض ان تكون محزنة ومخيفة، كما تخرج الأفلام الكارتونية عن الواقع، وتجمع مصطلحات متناقضة بوقت واحد. فبينما ان الموقف محزن نجد ان المتلقي ينسجم ويضحك؛ وذلك لاستخدام الفنان لأفكار غريبة ومستحيلة تثير الدهشة وتكون كعنصر مفاجئة للمشاهد، ولهذا يصف هذا الفيلم الكارتوني بالكارتوني الكاريكاتيري الساخر والموسيقى مع الكلام بوقت واحد. كما نجد ان الفنان اعتمد على الملامح بشكل كبير، اذ نجد في بعض اللقطات نظرات الدهشة مع غلق العينين بشدة استخدمها الفنان كدلالة على التفكير المبهم ثم صورة تمثل الهدوء، وإذا بالفنان يجعل الشخصية تضحك بشكل هزلي موضعا الأسنان ثم يتلو هذه اللقطة شاشة سوداء ثم يبدأ المشهد الثاني دون ان يفهم المتلقي ماذا يحصل كنوع من شد الانتباه بافكار مبهمة نتيجة للغموض الذي استخدمه الفنان بذكاء. يبدأ المشهد الثاني بصعود الشخصية الكارتونية إلى أعلى المعمل على درج خشبي ثم تقدمه نحو بداية سقف المعمل المرتفع مع وجود الهلال على يمين الشخصية كدلالة للارتفاع ثم يعود الفنان لتكرار نفس الملامح التي استخدمها بالمشهد الأول يبدأ بنظرة الدهشة ثم غلق العينين ثم التفكير وفترة هدوء وإذا به يعود أيضاً للضحك الغامض، وإذا به يرفع يديه ويقول (أنا سوف افقز إلا أنني خائف)، ثم يقفز فنسمع صوت يقول (ان جاسبر أراد ان يطير (مثل الطائر في المشهد الأول) ثم تعود الشاشة السوداء. ويبدأ المشهد الثالث بقبر كتب عليه (R.I.P JASPER JONES) قرب الشجرة وإذا بالغراب يطير ليقف على مشهد قبره (حجرة قبره) ثم ينتهي الفيلم. عمل الفنان (جونز) على طرح الأشكال والمضامين الكاريكاتيرية الساخرة في هذه الأشكال الكارتونية في الفن الشعبي المعاصر ليصبح ضرورة تقويفية عند (جونز)، والتأكيد على الحركة هنا جاءت لتفعيل بنية التكوين عموماً بأنساق كاريكاتيرية ساخرة، عبر تنظيم العناصر الخطية واللونية المتضادة والحجمية والفضائية، ومن الملاحظ تأكيد (جونز) على تحديد الأشكال الكارتونية بخطوط سوداء بارزة مع استخدامه للخطوط السريعة في أماكن مختلفة من كل صورة فعلت من ظاهرة البعد الهزلي الحركي للشكل الكارتوني، للدلالة على سخط الفنان من المجتمع الذي يحيط به انهيار قيم الانسانية، واللجوء الى الانتحار لمجرد تحقيق ولو رغبة بسطية (الطيران) التي يمكن تحقيقها بالاستعانة بأحد وسائل الطيران المتعارف عليها التي تم تصنيعها من قبل العقل، ليعلم تمرده والتوجه الى الجنون واللاعقلانية في طرح مفرداته التكوينية، والمناداة باللاعقلانية والعدمية. وكانت تلك الرسوم محملة بالعديد من الرموز الشكلية التي تتميز: بالبساطة في التعبير، والاختزال في الخطوط والالوان، والمبالغة لتأكيد العناصر المهمة التي يريد الفنان ابرازها.

انموذج (4) الفن الشعبي

اسم الفنان: اندي وارمول القياس: 100×60 سم

اسم العمل: مصاص الدماء (بوستر) تاريخ الانتاج: 1980

التحليل والمناقشة:

يتألف هذا العمل الشعبي من الجزء السفلي لوجه مصاص الدماء، التي احتلت الجزء الأكبر من البوستر الذي يمثل اعلان لفيلم مصاص الدماء المعروف باسم (دراكولا) بلون احمر، ويظهر فمه الكبير المليء بالأسنان المدببة، وهو يلتهم فتاة بصورة بشعة ومثيرة للاستفزاز خاصة وان الفتاة تظهر وهي مستسلمة لهذه القوة، مع بعض الكتابات الانكليزية الاعلانية الدعائية لهذا الفيلم، واحتل اسم الفنان (اندي وارمول) الجزء العلوي الايسر من البوستر بلون اصفر لتمييزه عن باقي اجزاء البوستر. عمد الفنان (ارمول) الى قراءة المنجز الفني التي تشير الى تأكيده على العدوانية والحقد والكراهية والتي تتمظهر من خلال جذب نظر المتلقي الى الفم الممتلئ بالأسنان المخيفة، مما يؤكد استعدادة للهجوم والافتراس والعظ للفتاة المتدلية من فمه والمستسلمة لهذه القوة الظالمة. كما أن الفنان يقدم تمظهراً للعدوان بكيفيات لم يألفها المتلقي من قبل، بحيث يكون الإنسان مهشم وطريدة، هو الذي يستوعب كل آليات التعذيب، فيكون الجسد الإنساني في مواجهة العالم مما يستنزف كل طاقاته ويكون في النتيجة وجهاً لوجه أمام حتمية الموت فتبدد كل محاولاته في الهرب و(القفز) كفعل أساسي في هذا العمل وغيره، مما يضغنا أمام الصراع وجدلية الحياة والموت والذي يعد مثير للاستفزاز ومقرز وبغيض، متضاد مع الاطار المفاهيمي والتطبيقي في أصل ذلك الصراع. ان هذا التماذي في العدوانية وانتشاره، كان له ابعاد فكرية وسياسية بعد فقدان ضياع القيم والمقدسات والتأكيد على ارباح سوق العمل من خلال بث ثقافة (افلام الرعب) ومصادرة الحريات بأوساط المجتمع التي اضحت مكسب مالي للتجار والسياسيين؛ لبث الخوف والرعب من جراء تفشي الحروب التي سلبت حقوق الانسان، ونادت بموت الانسان وموت المؤلف وفق طروحات ما بعد حداثة صارمة، فضلاً عن النوازع النفسية الاليمة والمكبوتة داخل شخصية الفتاة، والتي تجد بهذا الفن انعكاساتها بمختلف صور الرعب والعدوان وانتفاء القيم والمبادئ السامية واشاعة الحقد والكراهية والفوضى والعنصرية، مجالاً لتصريف هذا الكبت التي سعت السلطات الى قمعه، وتفكيك القيم خلال نشر ثقافة العدوانية والاستهلاك، والتأكيد على عدمية الاشياء. جاءت المعالجات الفنية البنائية في هذا العمل لتركز على شخصية أساسية وسيادية في اللوحة والتأثير البصري كحدث جوهري في اللوحة، وبالخوض في تفاصيل هذه الشخصية ينكشف الأسلوب الذي يحيل الصورة إلى مرجعية متخيلة ذهنية. مستخدماً الخطوط والمساحات اللونية والضربات السريعة التي تقوى بفعل التباين اللوني بين الفاتح الغامق. كما يعمل اللون الأحمر للفم واسم (دراكولا) الذي يظهر في وسط البوستر، على تعميق الإثارة والتأثير البصري، وفي ذات الوقت عمل الفنان على استخدام اللون الأحمر لاسم البوستر؛ لأجل زيادة التأثير للشخصية الرئيسة في العمل التي ملأت السطح التصويري للمنجز الفني وشغلته من كل الاتجاهات، للدلالة على اللانهاية لهذا الاجرام المتفشي في المجتمع.

النموذج (5) الفن الشعبي

اسم الفنان: فلاديمير فيليكوفيك القياس: 150×210 سم

اسم العمل: فيلق فيليكوفيك 2003 تاريخ الانتاج: 2003

التحليل والمناقشة:

تُظهر هذه اللوحة جثتان معلقتان بالحبال الملتقة على القدمين ومتدلّية نحو الاسفل بمنتصف الجسدين وعلق بنهاية الحبل حديدة مقوسة كأنها سلاح خاص بالتعذيب، كما يظهر الجسدان محترقان وممزقان وبلا رأسان مع بعض النيران خلفهما على ارضية العمل، وانتشار شبه كامل للسواد والضبابية بفعل الدخان المتولد من ذلك الدمار والخراب المحيط بالجثتان التي تحتل مساحة واسعة من اللوحة، وقد عولجت اللوحة بمجموعة ألوان بحيث يغلب عليها منحى العدوانية السادية تجاه الآخر، وتتمظهرات العنف والاذى النفسي مع مجتمع ما بعد حدثي لم يجلب الى الناس غير الخراب بفعل طروحات العقلانية المصنعة للأسلحة الفتاكة التي ساهمت بتدمير كل المبادئ الاخلاقية وخلفت خلفها عشرات القتلى، وإشاعة ظاهرة القتل كوسيلة للسيطرة على الشعوب. لقد حاول الفنان (فيليكوفيك) ان يعتمد جدلية الضد مع الجمال الطبيعي كنقد للأفكار المنطقية والنظريات العلمية، وان يوغل إلى ذاته محاولاً عبر رموزه البشرية تحقيق تقويض العلاقات التكوينية مولدا نوعاً من الوحدة ضمن المنجز الفني بوصف الموجودات مظهر من مظاهر الحياة الحربية السياسية القذرة وملامح بارزة للانهايار الانساني واعتبار الانسان سلعة رخيصة يعاني من العدمية والتهميش مع افكار تسعى نحو التفكيك. لقد حاول الفنان ان يبني الحياة الجديدة من خلال التأكيد على الفوضوية والتشويش ونشر ثقافة الرعب والسخرية واثارة الاشمئزاز لتسليط الضوء على الحياة العصرية الجديدة التي قوضت حقوق الانسان وعدت الانسان زائلاً واسقطت وهدمت القيم الجمالية المتعارف عليها وبشكل لامألوف ومشوش. ان بنية العمل تعتمد على ثنائية الجدل التصارعي ما بين العالم الظاهري والخفي من خلال بنية الخطوط والأشكال التكوينية التي تتألق تجاورياً مع المساحات اللونية في تكوين النسيج الداخلي لتشييد بيئة العمل الفني. إذن عالم الصورة قد تخلص من قيوده واستحال إلى فوضوية مقوضة، وفي هذه الحالة أصبح قابلاً للتأويل والتغيير، ذهنياً للتوجه نحو العبث وعدم الاستقرار. نستنتج مما تقدم ان الأشكال غادرت واقعيها وفرض نوعاً من الطرح غير مألوف في طبيعة الأشياء المتعارف عليها فمن خلال استبدال حقائق جديدة تكتسب شرعيتها بانفتاح التكوين على بعد اللامحدود، ويتجلى الشكل عن حقيقته الزمانية والمكانية، حيث يكتسب صيرورة جديدة.

الفصل الرابع

أولاً: نتائج البحث

في ضوء تحليل عينة البحث وتحقيقاً لهدف البحث، توصلت الباحثة إلى جملة نتائج كالاتي:

1. اختراق الصورة المألوفة بصورة لاعقلانية جسدت مضامين التقويض من قبل الفنان، تمثل في العدوان بكيفيات لم يألفها المتلقي من قبل، بحيث يكون الإنسان مهشم وطريدة، ويستوعب كل آليات التعذيب كما في نماذج العينة.
2. التقويض في الفن الشعبي ارتبط بإشاعة التهميش والفوضى والعبثية، مجالاً لتصريف هذا الكبت التي سعت السلطات الى قمعه، وتفكيك القيم خلال نشر ثقافة العدوانية والاستهلاك، والتأكيد على عدمية الاشياء كما في نماذج العينة.

3. ويتجلى البعد النفسي بجدلية الضد مع الازدواجية والاختلاف كنقد للأفكار المنطقية والنظريات العلمية، وان يوغل إلى ذاته محاولاً عبر رموزه تحقيق تقويض العلاقات التكوينية ضمن المنجز الفني كما في نماذج العينة.
4. فقدان وضياح القيم والمقدسات والتأكيد على ارباح سوق العمل من خلال بث ثقافة (افلام الرعب) ومصادرة الحريات بأوساط المجتمع التي اصبحت مكسب مالي للتجار والسياسيين؛ لبث الخوف والرعب من جراء تقشي الحروب التي سلبت حقوق الانسان كما في انموذج (4).
5. الاطاحة بالقيم الجمالية والفنية من خلال مظاهر التقويض في الفن الشعبي بأبعاده النفسية التي تثير مشاهد الاشمئزاز واثارة الرعب والعدوانية السادية اذاء الاخر والمازوكية تجاه النفس كما في انموذج (1,2,3,4,5).
6. تتضمن الاشكال الكارتونية مفاهيم تقويض متنوعة قد تكون احيانا متضادة مثل (المضحك والمرعب، والمفرح والمحزن، والمثير للاشمئزاز والشكل الهزلي (الكاريكاتير) الكارتوني)، من خلال توظيفها لتحقيق غايات متنوعة (اجتماعية، نقدية، سياسية، نفسية) وهذا ما عزز من حضور الجانب الفكري لهذه النتاجات كما في انموذج (3).
7. تميزت حركة (البوب) بالنزعة الشعبية الاستهلاكية، ركز فنانوها اهتمامهم على لوحات الاعلانات كما في انموذج (4) ومواضيع الفكاهة كما في انموذج (3) وتصاميم المسوخ متأثرين بالحروب ومجسدا العدوانية السادية كما في انموذج (1، 5) والمازوكية كما في انموذج (2,3).
8. طرح الأشكال والمضامين الكاريكاتيرية الساخرة في الفن الشعبي المعاصر المتصف بالكارتوني الساخر ليصبح ضرورة تقويضية كما في انموذج (3).
9. جاءت تيارات ما بعد الحداثة وفقاً لفكر ما بعد الحداثة عامة والفن الشعبي خاصة، وكردة فعل ضد عقلانية الحداثة، وأباحت كل شيء في الفن والازدواجية والاختلاف بالطروحات والتشويه المتعمد واثارة الاشمئزاز كما في انموذج (1,2,5).
10. التناقض الفكري في الموقف الواحد فنجد محزن الا ان المتلقي ينسجم ويضحك؛ وذلك لاستخدام الفنان لأفكار غريبة ومستحيلة تثير الدهشة وتكون كعنصر مفاجئة للمشاهد كما في انموذج (3).
11. تحمل اللوحة في طياتها مضامين تقويض اجتماعية وسياسية ونفسية تعبر عن حالات اليأس والضياح التي يعيشها المجتمع بمروره بهذا أزمات انسانية وانعدام لحقوق الانسان وانهيار لسلطة العقل التي خلفت كل هذا الخراب كما في نماذج العينة.
12. تعددية القراءات للعمل الواحد بتكوينات مقوضة، وقراءات ما بعد حداثية ثنائية متضادة، وهدم القيم الجمالية العقلانية والعبث بها، وتعجيزها، والسخرية منها، والتمرد على العقل الانساني مصدر خراب وقتل ودمار الشعوب كما في انموذج (1,2,3).
13. اثرت وابتعدت الاضطرابات الاجتماعية والسياسية الاداء الفني عن معايير الجمالية التقليدية واللجوء الى صياغات لتكوينات جريئة ومبتكرة، استمدت مفرداتها التشكيلية من العبث والعدمية وانهيار الانسان، وضياح للمعاني وتقويض للمفاهيم الجمالية كما في انموذج (1).
14. شياح ظاهرة العنف والعدوانية المازوكية والسادية التي غزت مظاهره العالم، من جراء تفكك المجتمع وغياب المركز الثابت للنص، اذ لا توجد نقطة ارتكاز ثابتة ينطلق منها المتلقي لتفسير معتمد، او قراءة موثوق بها كما في انموذج (1,2,3,4).
15. اتسمت نتاجات الفن الشعبي بدراسة المسوخ المقززة والتشويه واشاعة الفوضى؛ كانعكاس للتحويلات السياسية وتقشي الحروب وانهيار حقوق الانسان كما في انموذج (1,2,5).

ثانياً: الاستنتاجات

- في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في البحث الحالي تستنتج الباحثة ما يأتي:
1. اسهم ظهور الفن اللاشكلي الى استيعاب مختلف الآراء الفنية المعاصرة في فنون ما بعد الحداثة عامة والفن الشعبي خاصة؛ والذي أدى الى تحول الرؤية الفنية نحو تقويض القيم الجمالية وهدمها.
 2. تؤثر طروحات ما بعد الحداثة الفكرية (المهمش، الرخيص، الزائل، المبتذل) في المنجز الفني لتيار الفن الشعبي عموماً؛ تأثراً بالحروب وويلاتها والتوجه الى العنف والعنوانية المازوكية والسادية.
 3. ساهم التطور التكنولوجي الحاصل في مختلف الميادين على استخدام اساليب متطورة في الفن الشعبي، كالرسوم المتحركة الكاريكاتيرية الساخرة؛ والتي طرحت ثقافة القتل بصور مثيرة للضحكة وهزلية تنافي العقل والمنطق الذي يرفضه الفكر الحداثي.
 4. اسهم منهج (السيمائية) في تعزيز حالة التشظي، وتعدد المراكز، وذلك بأن يحمل السطح التصويري للفن الشعبي طابعاً تقويزياً مميزاً من العلامات والرموز والاشارات تعزز من عملية الشد البصري للمتلقي.
 5. الميل الى التعددية الثقافية الاستهلاكية التي أدت الى تنوع المنتجات في الفن الشعبي.
 6. تحمل الاشكال المقوضه مضامين نقدية واجتماعية وسياسية وفكرية ساخرة، فهو نقد للمجتمع، وللسياسة ولمصطلح الاستهلاك، وللعنصرية، وللحروب، بالإضافة الى نقد المجتمع الاستهلاكي الى جانب الدعاية والاعلان.
 7. التحول باتجاه العولمة في تمثيل المنجزات الفنية الشعبية، وتقويض واقضاء الافكار المنطقية والنظريات العلمية التي تمنع طرح المهمش والمشوه والمسوخ؛ لذا اتصف التقويض كأسلوب جديد للكشف وتسليط الضوء على اساليب القتل والجريمة المتفشية في عالمنا.
 8. فقدان النظام والعقلانية بالمجتمع الغربي وما يعيشه من ضياع وتشتت وخراب؛ اسهمت بهدم وتقويض المفاهيم الجمالية للمنجز الفني المتمثلة بالبعد الفكري والاجتماعي والنفسي.

ثالثاً: التوصيات

- في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها من خلال هذه الدراسة توصي الباحثة بما يأتي:
1. ترجمة ونشر البحوث والدراسات الاكاديمية الجمالية الخاصة بفنون ما بعد الحداثة ومنها الفن الشعبي، وذلك لقلّة المصادر الخاصة بهذه المرحلة المهمة من تاريخ الفن المعاصر في العالم.
 2. تنفيذ نماذج صورية متنوعة من الفن الشعبي، بتعليق بوسترات على جدران الابنية العامة والساحات والحدائق والجسور في مدنا، وبأسلوب معاصر يحمل اشكالاً محلية ومضامين هادفة منها اعلانية، تجارية، صحية، ارشادات اجتماعية، أو تحمل مضامين تاريخية وتراثية اسلامية، ومنها ما يدين الارهاب وان كانت اشكال تثير الرعب والخوف لدى المتلقي؛ لإدانة الارهاب عالمياً.
 3. قيام كادر متخصص من كلية الفنون الجميلة – بابل، بتبني مشروع تنفيذ نماذج الفن الشعبي في المحافظة.
 4. اعتماد اساليب تنفيذية تتسم بالطابع العراقي وذلك لتأكيد الهوية المحلية في شيوع الفن الشعبي.

رابعاً: المقترحات

1. تقويض الشخصيات الواقعية الى خيالية في رسوم روي ليخنشتاين من خلال فن المكياج.
2. تقويض الاشكال الواقعية الى رسوم ثلاثية الابعاد في فنون ما بعد الحداثة.

احالات البحث:

- (1) راوية عبد المنعم عباس: القيم الجمالية، دار المعرفة الجامعية، جامعة الاسكندرية، 1987، ص13.
- (*) وذلك لتعقب نتائج الفن الشعبي في رسوم ما بعد الحداثة.
- (2) المنجد في اللغة والاعلام، ط39، دار المشرق، بيروت، 2002، ص 662.
- (3) ارون، بول، واخران: معجم المصطلحات الادبية، ت:دمحمد حمود، ط1، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 2012، ص 363.
- (**) ورد مصطلح الجمال مرتين في القرآن الكريم في (سورة النحل، اية6، وسورة المرسلات، اية 33، بينما ورد مصطلح جميل وجميلا (7 مرات) في (سورة يوسف، اية 18 و83 وسورة الحجر اية 85، وسورة الاحزاب اية 28 و49، وسورة المزمل اية 10، وسورة المعارج، اية 5).
- (4) سورة النحل، اية 6، ص 267.
- (5) مصطفى شاكر كمال: مختصر تفسير الميزان للعلامة الطباطبائي، ط4، طليعة النور، قم، 1430 هـ، ص 319.
- (6) المنجد في اللغة والاعلام، مصدر سابق، ص 102.
- (7) علوش سعيد: معجم المصطلحات الادبية المعاصرة، ط1، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1985، ص 62.
- (8) عبد الرحمن بدوي: موسوعة الفلسفة، ج3، ط2، الناشر ذوي القربى، قم، 1429 هـ، ص 155.
- (9) الحاتمي، الاء علي عبود سعيد: الابعاد المفاهيمية والجمالية للدادائية كلية الفنون الجميلة، جامعة بابل، 2007، ص10.
- (***) الفن الشعبي (PoP Art): حركة فنية ظهرت في انكلترا وامريكا خلال الخمسينيات من القرن العشرين، أبرز فنانيها (روي ليختنشتاين، جاسبر جونز، مليسا أيفنس، اندي وارهول، (للمزيد ينظر، الربيعي، عوني هادي عبود: الابعاد الجمالية لتوظيف الحرف في فن ما بعد الحداثة، رسالة ماجستير غير منشورة كلية الفنون الجميلة، بابل، 2008، ص124).
- (10) محمود أمهر: الفن التشكيلي المعاصر؛ التصوير(1870-1970)، دار المثلث، بيروت، 1981، ص261.
- (****) الدادائية (Dadasin): حركة تأسست على يد مجموعة من الفنانين سنة (1916) ظهرت كردة فعل على الحرب العالمية الاولى وتعبيراً عن الواقع السياسي والاجتماعي وثورة على ماكان مألوف. (للمزيد ينظر: محمود أمهر: الفن التشكيلي المعاصر، مصدر سابق، ص159).
- (11) القره غولي، محمد علي علوان: جماليات التصميم في رسوم ما بعد الحداثة، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الفنون الجميلة، جامعة بابل، 2006، ص146-148.
- (*****) عمل الفنان روبرت روشنبرغ، على فن الرسم فسعى الى غلق الفجوة بين الحياة والفن وعجن كل انواع المواد في لوحاته الزيتية في صحف وابر صدأة وشراشف واكياس وقطع مجال والكثير من الاشياء اليومي التي تظهر في اللوحة فقد اوصلت اعمال الاحساس بالوحدة الكونية، (للمزيد ينظر، سميث، ادوارد لوسي: الحركات الفنية بعد الحرب العالمية الثانية، ت: فخري خليل، دار الشؤون العامة، بغداد، 1995، ص108).
- (12) Smith. Edward Lucie , “ PoP Art , Ibid , P233
- (13) وايلغر، فرانك موارجي اي: مئة عام من الرسم الحديث، ت: فخري خليل، دار المأمون للترجمة والنشر، بغداد، 1988، ص161-162.
- (14) Alcaine , Kathy, Tracy kennan: PoP Art , OP Art and Minimalism: Late 20 th Century Art Fromm NoMA's Collection , The Rose Mary Foundation.

وللمزيد ينظر : [http:// www. Alriyad. com.](http://www.Alriyad.com)

Hopps , walter , and sarah Bancroft. James

Rosenquist: A Retrospective. New York; the Solomon R. Guggenheim Foundation, 2003

(15) المشهداني، ثائر سامي: المفاهيم الفكرية والجمالية لتوظيف الخامات في فن ما بعد الحداثة اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الفنية، جامعة بابل، 2003، ص151.
للمزيد ينظر هربرت ويد: الفن الآن، مقدمة في نظرية الرسم والنحت الحديث /ن: فاضل كمال الدين، الامارات العربية، 2001، ص51.

(16) المشهداني، ثائر ساقى: مصدر السابق، ص292.

(17) Smith, Edward Lucie: Pop Art in concepts of modern Art, Edited by Nikos Stangos, Thames and Hudson Ltd, London, 1981, P.226.

(*****) روشنبيرغ: ولد في بورت آرثر في تكساس عام (1925)، بعد اهم قبلها (بوب) امريكي، درس الفن في معهد مدينة (كنساس) للفترة (1946-1947) وفي اكااديمية جوليان في باريس عام 1947 وفي حدود عام 1960 استعمل السلكين بشكل متزايد فضلاً عن الصور الفوتوغرافية وردت الصحافة الجزائر في عمل لوحاته. للمزيد ينظر:
Ep. Dutton: Encyclopedia of American Art, Flanned and produced by Chanticleer Press Inc., New York, 1981.

(18) هارفي، ديفيد: حالة ما بعد الحداثة، بحث في اصول التغير الثقافي ت: محمد شياع، المنظمة العربية للترجمة، الجزائر، بيروت، 2005، ص80.

(19) بندر عبد الحميد: روبرت روشنبيرغ رائد تيار البوب آرث، مجلة الفنون، ع63، مجلة شهرية تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2006، ص7.

(20) مجموعة من علماء الجمال السوفيت: مشكلات علم الجمال الحديث، دار الثقافة الجديدة القاهرة، 1979، ص211.

(21) شحاته شريف: الخطاب الاصولي والمرأة وفكرة ما بعد الحداثة، المركز العربي للمصادر والمعلومات، عمان، 2004، ص4.

نقلاً عن: العزاوي، زهراء هادي كاظم: المعالجات البنائية لفن البوب آرث، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الفنون الجميلة، جامعة بابل، 2009، ص17.

(22) محمود أمهر: التيارات الفنية المعاصرة، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، ط1، بيروت، 1916، ص89.

للمزيد ينظر: V Bulletin V3.8.7. Copyright & 2000-2011, Jetsoft Enterprises Ltd.

(23) الراوي، نوري: مداخل ف تكنولوجيا العصر، مجلة آفاق عربية عدد 2001، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1983، ص146.

(24) Bulfinch, Guide: To History Pop Art, 2007, WWW. The Artchive.comm.

(*****) جاسبرجونز: ولد في امريكا عام 1930 وتعتبر اعماله عن موضوع البلاد الفني الاول لما حملته هذه اللوحات من تقارب وتجاذب مع كل تفاصيل العالم الخارجي والحياة اليومية من لوحاته المتمثلة (نجوم السينما) العلم البلاد، ادوات مستهلكه يومية (قناني المشروبات الغازية، غلب كارتونية) فهي توحى بصلات اشياء اخرى الى جانب من البوب ينظر الموقع الالكتروني:

Jasper, Johns: study for study. www.dorrob.com.

(25) المشهداني، ثائر سامي: مصدر سابق، ص147.

(26) سميث، ادوارد الوسي: الحركات الفنية بعد الحرب العالمية الثانية، المصدر السابق، ص109.

(*****) اندي وارهول: (1928-1987) فنان مثل من خلال اعماله حركة البوب آرث عن طريق ربطها بالثقافة الشعبية، رحل الى نيويورك في عام 1954 م، وهو فنان الوحيد الذي عرض ف عدة قاعات ودور عرض في بداية الستينات وتميزت لوحاته بتعدد ألوانها وبريقها (نقلاً عن: الدليمي، منذر فاضل حسن: مصدر سابق، ص166).

- (27) محمود امهز: الفن التشكيلي المعاصر، مصدر سابق، ص267.
- (28) بودريان، جان: لمجتمع الاستهلاكي؛ دراسة في اساطير النظام الاستهلاكي وتراكييه، ط1، ت، خليل احمد، بيروت، 1995، ص152.
- (29) سميث، ادورد لوسي: مصدر سابق، ص145.
- (30) ريد، هربرت: الموجز في تاريخ الرسم الحديث، ت: لمعان البكري، الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1989، ص154.
- (*) روي ليختنشتاين: فنان امريكي من رواد البوب، وتتركز اعماله استخدامه لعناصر المجتمع الامريكي الاستهلاكي مثل الساندويش، في لوحاته التي تشغلها عادة بنقاط متجاورة في التنقيع اللوني.(للمزيد ينظر: سميث، ادورد لوسي، مصدر سابق، ص131).
- (31) سمث، ادوارد: فن ما بعد الحداثة، ت: فخري خليل، ط1، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 2000، ص40-49.
- (32) منتديات شباب الدنيا: البوب ارت، 2009.
- (***** - أ.م.د. علي مهدي تربية تشكيلية كلية الفنون الجميلة/ جامعة بابل
- أ.م.د. رنا ميري تربية تشكيلية كلية الفنون الجميلة/ جامعة بابل
- أ.م.د. دلال حمزة تربية تشكيلية كلية الفنون الجميلة/ جامعة بابل
- (***** أسماء السادة الخبراء:
- أ.م.د. علي مهدي تربية تشكيلية كلية الفنون الجميلة/ جامعة بابل
- أ.م.د. رحاب خضير تربية تشكيلية كلية الفنون الجميلة/ جامعة بابل
- أ.م.د. دلال حمزة تربية تشكيلية كلية الفنون الجميلة/ جامعة بابل
- (***** المحلان:
- أ.م.د. رنا ميري تربية تشكيلية كلية الفنون الجميلة/ جامعة بابل
- م.د. تسواهن تكليف تربية تشكيلية كلية الفنون الجميلة/ جامعة بابل
- (33) القيم، كامل حسون: مناهج وأساليب كتابة البحث العلمي في الدراسات الإنسانية، السيماء للتصميم والطباعة، بغداد، 2006، ص89.
- (34) القيم، كامل حسون، نفس المصدر السابق، ص89.

المصادر والمراجع: القرآن الكريم

أولاً: المصادر والمراجع العربية

1. وايلغر، فرانك موارجي اي: مئة عام من الرسم الحديث، ت: فخري خليل، دار المأمون للترجمة والنشر، بغداد، 1988.
2. ارون، بول، واخران: معجم المصطلحات الادبية، ت: د. محمد حمود، ط1، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 2012.
3. بندر عبدالحميد: روبرت روشنبرغ رائد تيار البوب آرت، مجلة الفنون، ع63، مجلة شهرية تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2006.
4. بودريان، جان: لمجتمع الاستهلاكي؛ دراسة في اساطير النظام الاستهلاكي وتراكييه، ط1، ت، خليل احمد، بيروت، 1995.
5. الحاتمي، الاء علي عبود سعيد: الابعاد المفاهيمية والجمالية للدائنية، جامعة بابل / كلية الفنون الجميلة، 2007.

6. الدليمي، منذر فاضل حسن: العدمية وانعكاساتها في رسم ما بعد الحداثة، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الفنون الجميلة، جامعة بابل، 2007.
 7. الراوي، نوري: مداخل ف تكنولوجيا العصر، مجلة آفاق عربية عدد 2001، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1983.
 8. راوية عبد المنعم عباس: القيم الجمالية، دار المعرفة الجامعية، جامعة الاسكندرية، 1987.
 9. الربيعي، عوني هادي عبود: الابعاد الجمالية لتوظيف الحرف في فن ما بعد الحداثة، رسالة ماجستير غير منشورة كلية الفنون الجميلة، بابل، 2008.
 10. ريد، هريث: الموجز في تاريخ الرسم الحديث، ت: لمعان البكري، الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1989.
 11. سمث، ادوارد: فن ما بعد الحداثة، ت: فخري خليل، ط1، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 2000.
 12. سميث، ادوارد الوسي: الحركات الفنية بعد الحرب العالمية الثانية
 13. سميث، ادوارد لوسي: الحركات الفنية بعد الحرب العالمية الثانية، ت: فخري خليل، دار الشؤون العامة، بغداد، 1995.
 14. شحاته شريف: الخطاب الاصولي والمرأة وفكرة ما بعد الحداثة، المركز العربي للمصادر والمعلومات، عمان، 2004.
 15. عبد الرحمن بدوي: موسوعة الفلسفة، ج3، ط2، الناشر ذوي القربى، قم، 1429 هـ.
 16. العزاوي، زهراء هادي كاظم: المعالجات البنائية لفن البوب آرت، رسالة ماجستير غير منشورة، كلة الفنون الجميلة، جامعة بابل، 2009.
 17. علوش سعيد: معجم المصطلحات الادبية المعاصرة، ط1، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1985.
 18. القره غولي، محمد علي علوان: جماليات التصميم في رسوم ما بعد الحداثة، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الفنون الجميلة، جامعة بابل، 2006.
 19. القيم، كامل حسون: مناهج وأساليب كتابة البحث العلمي في الدراسات الإنسانية، السيماء للتصميم والطباعة، بغداد، 2006.
 20. مجموعة من علماء الجمال السوفيت: مشكلات علم الجمال الحديث، دار الثقافة الجديدة القاهرة، 1979.
 21. محمود أمهر: التيارات الفنية المعاصرة، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، ط1، بيروت، 1916.
 22. محمود أمهر: الفن التشكيلي المعاصر؛ التصوير (1870-1970)، دار المثلث، بيروت، 1981.
 23. المشهداني، ثائر سامي: المفاهيم الفكرية والجمالية لتوظيف الخامات في فن ما بعد الحداثة اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الفنية، جامعة بابل، 2003.
 24. مصطفى شاكر كمال: مختصر تفسير الميزان للعلامة الطباطبائي، ط4، طليعة النور، قم، 1430 هـ.
 25. المنجد في اللغة والاعلام، ط39، دار المشرق، بيروت، 2002.
 26. هارفي، ديفيد: حالة ما بعد الحداثة، بحث في اصول التغير الثقافي ت: محمد شياح، المنظمة العربية للترجمة، الجزائر، بيروت، 2005.
 27. هربرت ويد: الفن الان، مقدمة في نظرية الرسم والنحت الحديث /ن: فاضل كمال الدين، الامارات العربية، 2001.
- ثانياً: المصادر الاجنبية:
28. Alcaine , Kathy, Tracy kennan: PoP Art , OP Art and Minimalism: Late 20 th Century Art Fromm NoMA's Collection , The Rose Mary Foundation.
 29. Ep. Dutton: Encyclopedia of American Art, Flann ed and produced by Chanticleer Press Ine. , New York , 1981.

30. Rosenquist: A Retrospective. New York; the solomon R. Guggen Foundation , 2003
31. Simth , Edward Lucie:PoP Art in concepts of modern Art , Edited by Nikos stangos , thames and Hudson Ltd , London , 1981.

ثالثاً: مصادر الانترنت

32. Bulfinch, Guide: To History PoP Art, 2007 , WWW. The Artchive.com.
33. Hopps , walter , and sarah Bancroft. James
34. http: // www. Alriyad. com.
35. Jasper ,Johns: study for study. www.dorrob.com.
36. V BulletinV3.8.7. Copyright & 2000– 2011 , Jetsoft Enterprises Ltd.
37. منتديات شباب الدنيا: الوب ارت.

تقويم مهارات مقياس رسم الخرائط عند طلبة صف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية

أ.م.د. محمد حميد مهدي المسعودي

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

Calendar mapping second row when the average student in the geographic scale material skills

Ass.Prof.Dr. Mohammed Hamid Mehdi Al-Masoudi

Babylon University / College of Basic Education

Abstract

The existence of difficulties in teaching the skills scale mapping weaken the effectiveness of the mapping scale skills and is represented in the weak capacity of some teachers of geography to raise students' interest vitality and continued mapping so as to not having the required capacity of the skills needed to teach skills

الفصل الأول

مشكلة البحث

ان وجود صعوبات في تدريس مهارات مقياس رسم الخرائط يضعف من فعالية مهارات مقياس رسم الخرائط ويتمثل ذلك في ضعف قدرة بعض مدرسي الجغرافية على إثارة اهتمام الطلبة بحيوية واستمرار رسم الخرائط وذلك لعدم امتلاكهم للقدرة المطلوبة من الكفايات والمهارات اللازمة لتدريسها (9، ص388).

إن تنمية مهارات مقياس رسم الخرائط كان وما يزال يعد من الأهداف الرئيسية لتدريس مادة الجغرافية، ورغم ذلك فقد اخفق العديد من الطلاب في تعلم هذه المهارات واكتسابها، وقد يعود سبب هذه المشكلة إلى أن عدد من المدارس في منطقتنا العربية قد أهملت فكرة إيجاد برنامج يعتني بتنمية مهارات مقياس رسم الخرائط وقراءتها وتفسيرها وإنتاجها في المرحلة الثانية (9، ص53).

ضعف مستوى الأداء المهاري لرسم الخرائط من لدن الطلبة والذي يؤثر على مستوى تحصيل الطلبة ونموهم المعرفي فضلاً عن قلة استعمال الخرائط في التدريس من قبل المدرسين كوسيلة تعليمية (4، ص147-148).

ويرى الباحث حاجة الطلبة في الصف الثاني متوسط إلى من يوجههم التوجيه الصحيح في استعمال مهارات مقياس رسم الخرائط على نحو فعال لما تتميز به هذه المرحلة من معرفة ونمو لتعلم المهارات اللازمة لشؤون الحياة ولكافة الاتجاهات.

زيادة على ذلك يشعر الباحث بوجود ضعف واضح لدى الطلبة في استخدام مهارات مقياس رسم الخرائط مما يزيد من أهمية هذه الدراسة فضلاً عن انه لم تتوافر دراسة سابقة بهذا الموضوع تناول تقويم طلاب الصف الثاني متوسط في مهارات مقياس رسم الخرائط الجغرافية.

أهمية البحث:

الجغرافيا علم خصب بالمعلومات والمفاهيم والمهارات ويتطور بالمشاهدة الدقيقة والتفكير المنطقي الواعي والجغرافيا بذلك موضوع مزدوج له جانبان، الجانب العلمي، والجانب العملي، ويتضمن الجانب العملي استخدام طرائق واساليب فنية تختص بجمع المادة ثم عرضها في منهج جغرافي سليم، ولكي يجمع الجغرافي مادته العلمية ينبغي عليه أن يعرف كيف يشاهد ويرصد ويسجل، وكيف يرسم الخرائط والرسوم البيانية، لما يدرسه، والواقع أنه ليس هناك دراسة جغرافية ناجحة إذا لم تكن مدعمة بالخرائط والرسوم الصحيحة المصممة لخدمة الطلبة (8، ص5) والخرائط تلعب دوراً مزدوجاً بالنسبة للجغرافي، فهي من ناحية تساعده على عرض مادته العلمية وبيان ما انتهى إليه من نتائج إضافية ومعلومات حديثة وقياسات ومعلومات جاهزة

وصحيحة، كما تقدم الخرائط الصورة المرئية التي تساعد في تفسير العلاقة المتبادلة بين الإنسان والبيئة، فضلاً عن ذلك تعد مرشد صانف ومعين لا ينضب على الرغم من أنها تمتص أعظم كم من الإيجاز وتصور أكبر قدر من تفاصيل المركب الرئيسي من حيث ظواهره الطبيعية والبشرية. (1، ص9).

ومع أنه يتم التركيز على تدريس مهارات مقياس رسم الخرائط وقراءتها في المرحلة الابتدائية إلا أنه ينبغي إعادة الاهتمام بها وتدعيمها في المرحلة المتوسطة ومع زيادة عملية نضج الطلبة تزداد خلفيتهم المعرفية قوة وفهماً للخرائط ورسمها واستخلاص للمعارف والمعلومات منها، حيث تتم عملية تنمية مهارة رسم الخرائط وقراءتها بشكل تدريجي خلال جميع مراحل الدراسة والحياة التي يحياها الإنسان (9، ص40).

وهذا يتطلب تعرف رسم الخرائط وقراءتها زيادة على معرفة المستلزمات الأساسية للخرائط من عنوان الخريطة ومفتاحها أو دليلها ومقياس الرسم والمواقع والاتجاهات. (8، ص19).

ومهارات مقياس رسم الخرائط تشمل أنشطة أدائية لها علاقة بالميل يؤدي إلى اكتساب مهارات جديدة، والمهارة تساعد على اكتساب ميول جديدة (18، ص44).

وتعد المرحلة الأولى في استخدام مهارات مقياس رسم الخرائط هي تعلم الطلبة عمل الخرائط عن طريق الرسم، ولا بد من ممارسة الطلبة لرسم الخرائط والممارسة المستمرة تؤدي إلى الإتقان، ويتم التعلم بشكل أفضل عن طريق رسم الأشكال وكتابة الأسماء على الخريطة المراد رسمها. (11، ص11).

تساعد مهارة مقياس رسم الخرائط الطلبة على تنمية مهاراتهم في رسم الأماكن على اختلاف أنواعها وأسمائها وهذا يساعد على الفهم السليم والدقيق والتدرج في فهم الأفكار لمختلف الظواهر الجغرافية. (2: P.86).

تعد الخرائط الأساس في تعلم الطلبة مهارات مقياس رسم الخرائط والتي تعمل على تنمية مهارة رسم الخرائط عند الطلبة وذلك عن طريق استخدامها لتعبئة المعلومات والبيانات المطلوبة. (9، ص423-424).

والتدريس الجيد يتطلب الكثير من المهارات التدريسية الأساسية والفرعية التي تعد بمثابة إطار منهجي يساعد المدرسين في تنظيم هذه المهارات لاكتسابها من لدن الطلبة (13، ص39).

وقد أكدت منظمة فاي دلتاكابا في دراسة لأكثر من (1300) مدرس للتعرف على مهارات المدرسين وتطويرها في المدارس وجمعت بيانات شاملة عن الممارسات والمهارات السائدة في تطوير المدرسين في هذه المنظومة ودلت البيانات على أنه لا توجد طريقة مثلى لبناء وتطوير مهارات التدريس فضلاً عن ذلك وجد أن التقويم لجوانب مهارات التدريس ليس بالمستوى المطلوب وسلبياً. (15، ص55).

لهذا فأتت هذه الدراسة للتعرف على تقويم الطلبة في مهارات مقياس رسم الخرائط للكشف عن مدى أداء مهارات الطلبة والمدرسين على حد سواء، إذ يقوم التقويم على كشف فعالية التدريس ومعرفة مدى تحقيق النواتج التعليمية والمهارية وقياس ما تحقق من الأهداف التعليمية لتعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف لتحسين ممارسات ومهارات الطلبة ورفع مستواها (17، ص40) والتقويم ذات تأثير إيجابي في التدريس للكشف على الأداء التدريسي وأداء الطلبة وتحصيلهم ومدى تقدمهم في العملية التعليمية فضلاً عن ذلك يعد تغذية راجعة الناتجة عن معرفة الفرد بقدر من المعلومات التي تساعد على إدراك المعارف والمهارات والمواقف التعليمية (7، ص21).

وتتضمن جغرافية الصف الثاني متوسط مواقف ومعلومات وحقائق ومفاهيم متصلة بالخريطة إذ أنها ضرورية في تدريس الجغرافية لاكتسابها الطلبة في إطار مبسط تتصل باستخدام لغة الخرائط المتألفة من رموز ومصطلحات وألوان. (5، ص25)

وتتجلى أهمية البحث الحالي مما يلي:

- 1- الكشف عن أهمية مهارة مقياس رسم الخرائط للطلبة في تدريس مادة الجغرافية.
- 2- أهمية التقويم في كشف المعوقات والصعوبات لدى الطلبة في مهارة مقياس رسم الخرائط الجغرافية.
- 3- تأتي هذه الدراسة متفقة مع التوجيهات التربوية والتعليمية بأهمية المهارات الجغرافية وتدريبها وتفعيل دور الطلبة في المشاركة في ممارستها.

- 4- أهمية طلبة الصف الثاني متوسط في مستوى اكتساب مهارات مقياس رسم الخرائط.

هدف البحث: يهدف البحث إلى:

- 1- تقويم طلاب الصف الثاني متوسط في مهارة مقياس رسم الخرائط الجغرافية.

حدود البحث: يقتصر البحث على:

- 1- طلاب الصف الثاني متوسط في المدارس الثانوية في مركز مدينة الحلة.
- 2- الخرائط الجغرافية (خريطة العراق - خريطة الوطن العربي).
- 3- العام الدراسي 2010 - 2011.

تحديد وتعريف المصطلحات:

- 1- **التقويم وعرفه:** أبو طالب ورشاش (2001): بأنه (الحكم القيمي الذي نحصل عليه من جراء العملية التقويمية للعملية التعليمية التربوية لعناصرها كافة ويتضمن التطوير والتحسين والتشخيص والعلاج (2، ص162).

التعريف الإجرائي للتقويم: بأنه (الممارسات والنشاطات الفعلية التي يقوم بها طلاب الصف الثاني متوسط في رسم الخرائط بفعالية وإنجاز المهام الموكلة إليهم).

- 2- **المهارة وعرفها:** زيتون (1999): بأنها (القدرة المكتسبة التي تمكن الفرد من إنجاز ما أوكل إليه من أعمال بكفاءة ووقت ممكن وأقل جهد وعائد أوفر). (17، ص107-108).

والتعريف الإجرائي للمهارة: بأنها (قدرة طلاب الصف الثاني متوسط على رسم الخرائط بشكل جيد بأقل جهد وبأسرع وقت ممكن).

- 3- **مقياس رسم الخرائط:** وعرفه سعادة (2001)

بأنه (النسبة التي تقاس من خلال تطبيقه على الخريطة الجغرافية والطبيعة) (11، ص178).

والتعريف الإجرائي لمقياس رسم الخرائط: هو (معرفة عملية مقياس رسم الخرائط من لدن طلاب الصف الثاني متوسط وتمثيل النسبة بين الطبيعة والخرائط من خلال تطبيقه في محتوى مادة الجغرافية)

- 4- **الجغرافية وعرفها:** الأمين وآخرون (1988): بأنها (دراسة وتوزيع الظواهر المختلفة طبيعية وبشرية على سطح الأرض أو جزء منه وتحليل العلاقات والارتباطات الموجودة بينها مكانياً). (5، ص23-24).

التعريف الإجرائي للجغرافية: وتتمثل بالمعلومات والحقائق والمفاهيم للظواهر الجغرافية المتمثلة بكتاب الجغرافية للصف الثاني متوسط المقررة في وزارة التربية جمهورية العراق.

- 5- **والتعريف الإجرائي لصف الثاني متوسط:** (ويشمل كل طالب وطالبة في الصف الثاني متوسط الذين يدرسون مادة الجغرافية بما استحدثت وزارة التربية في جمهورية العراق في سنة 2009 - 2010).

الفصل الثاني

دراسات سابقة

أولاً: دراسات عربية.

- 1- دراسة ألفتلي (1990): (الصعوبات التي تواجه طلبة المرحلة الدراسية المتوسطة في رسم وقراءة الخرائط الجغرافية). أجريت هذه الدراسة في كلية التربية ابن رشد جامعة بغداد وهدفت إلى معرفة الصعوبات التي واجهت المرحلة المتوسطة في رسم الخرائط الجغرافية وقراءتها من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:
 - 1- ما الصعوبات التي تواجه طلبة مرحلة الدراسة المتوسطة في رسم الخرائط الجغرافية؟
 - 2- ما الصعوبات التي تواجه طلبة مرحلة الدراسة المتوسطة في قراءة الخرائط الجغرافية؟
 - 3- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الصف الأول والثاني والثالث في الصعوبات التي يواجهونها؟
 تكونت عينة البحث من (126) طالباً وطالبة في المرحلة المتوسطة بواقع (78) طالباً و(48) طالبة من (14) مدرسة متوسطة وثانوية وتمثلت أداة البحث في استمارة مقابلة تحتوي على (27) فقرة تحقق الباحث من صدقها وثباتها واستخدم الوسائل الإحصائية المناسبة التي منها معادلة فيشر والاختبار التائي وتحليل التباين وأظهرت الدراسة ما يلي:
 - 1- أن هناك ثمان صعوبات تواجه طلبة المرحلة المتوسطة في مهارة رسم الخرائط منها صعوبة استخراج المساحات النسبية لظاهرة جغرافية معينة وصعوبة تصغير الخرائط.
 - 2- إن هناك سبع صعوبات تخص قراءة الخريطة منها صعوبة الاستعانة بالمقياس الخطي في قياس المسافات في الظواهر الجغرافية وصعوبة معرفة بعض المصطلحات الخاصة بالخرائط الجغرافية.
 - 3- توجد فروق ذات دلالات إحصائية بين طلبة المرحلة المتوسطة في الصعوبات التي يواجهونها في رسم وقراءة الخرائط الجغرافية. (14، ص19-107).
 - 2- دراسة العجيلي (2003): (أثر تعلم مهارة رسم الخرائط في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة التاريخ) أجريت هذه الدراسة في كلية التربية الأساسية في جامعة بابل وهدفت إلى معرفة أثر تعليم مهارة رسم الخرائط في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة التاريخ وبلغت عينة البحث (64) تلميذة تألفت من مجموعتين، هما المجموعة التجريبية بواقع (32) تلميذة والمجموعة الضابطة بواقع (32) تلميذة درست بالطريقة التقليدية (الاعتيادية)، واعتمد الباحث في التصميم التجريبي ذا الاختبار البعدي وأعدت اختباراً تحصيلياً مكون من (40) فقرة من فقرات الاختبار من متعدد وتحقق من الصدق والثبات واستخدم الباحث الوسائل الإحصائية التي منها (مربع كاي - اختبار (T.Test) - معادلة بيرسون وسبيرمان وكان للدراسة النتائج الآتية:
 - 1- أن متوسط تحصيل المجموعة التجريبية التي درست بتعليم مهارة رسم الخرائط كان أكبر من متوسط تحصيل المجموعة الضابطة إذ بلغ (28,375) بينما بلغ متوسط تحصيل المجموعة الضابطة (22,125).
 - رفضت الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل المجموعتين التجريبية والضابطة. (11، ص15-100).
 - 3- دراسة حمادي (2007): (تقويم مهارات الموقع الجغرافي على الخريطة عند طلبة الصف الثاني متوسط في مادة الجغرافية).
- أجريت هذه الدراسة في محافظة بابل على طلاب الصف الثاني متوسط وهدفت إلى تحديد وتقويم مهارات الموقع الجغرافي على الخريطة عند طلبة الصف الثاني متوسط وبلغت عينة البحث (174) طالباً في الصف الثاني متوسط في مدارس مدينة الحلة وأعد الباحث استمارة ملاحظة مكونة من (10) مهارات لتحديد المواقع الجغرافية واستخرج صدقها وثباتها واستخدم

الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة والتي منها (مربع كاي - النسبة المئوية - الوسط المرجح - الوزن المئوي - معامل ارتباط بيرسون) وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:

1- حصلت مهارة (تحديد الموقع الجغرافي للمدن) المرتبة الأولى فيما حصلت مهارة (تحديد الموقع الجغرافي لحقول النفط) المرتبة الأخيرة.

2- بلغ المتوسط العام لجميع مهارات تحديد الموقع الجغرافي (57,22) للوسط المرجح أما الوزن المئوي فكان متوسطه العام (3,58).

3- أن مستوى الأداء للمهارات بشكل عام كان مقبول تربوياً (6,ص152-169).

ثانياً: دراسات أجنبية:

1- دراسة أودارد- (Edward 1962): (تقويم دروس لتعليم مهارات الخريطة في الصف الرابع)

هدفت الدراسة إلى تقويم وتطوير برنامج معد مسبقاً لتدريس مهارات الخريطة لتلاميذ الصف الرابع الذين يعملون على شكل أزواج أم على شكل مجموعات صغيرة تتكون من (3) تلاميذ أو كل واحد على حدة، ولغرض تحقيق ذلك أعد الباحث برنامجاً تدريسياً مكثفاً استغرق (72) يوماً لتدريس مهارات الخريطة عن طريق أساليب التعليم الذاتي، وتكونت العينة من (25) صفراً من صفوف المرحلة الرابعة توزعوا على أربع مجموعات، منها ثلاث مجموعات تجريبية ومجموعة واحدة ضابطة وبعدها أجرى ثلاثة أنواع من الاختبارات، واعد استبانة لمعرفة رأي الطلبة في البرنامج التدريسي في تعلم مهارات رسم الخرائط وأظهرت الدراسة ما يلي:

1- إن المجموعة التجريبية أظهرت تحسناً واضحاً على نحو دال إحصائي عند مستوى (0,05) من الثقة.

2- عبر المعلمون جميعهم عن رضاهم عن الدروس.

3- أثبتت أساليب التعلم الذاتي نجاحاً في تعلم مهارات الخرائط (1:P.1295).

2- دراسة ولسن: (Wilson -1980): (نمو الاستدلال لتلاميذ السنة الثالثة والخامسة والسابعة كما يكشف عنها التداعي الحر لدى رسم مخططات الخرائط).

هدفت الدراسة إلى التأكد من نمو الاستدلال في الخرائط عند تلاميذ المرحلة الابتدائية في السنوات الثالثة والخامسة والسابعة كما يكشفها التداعي الحر لدى رسم مخططات الخرائط، لذلك تم اختيار (3) مجاميع من التلاميذ، الأولى تتكون من (75) تلميذاً من الصف الثالث الابتدائي الثانية تتكون من (59) تلميذاً في الصف الخامس الابتدائي والثالثة تتكون من (80) تلميذاً من الصف السابع الابتدائي، ولغرض تحقيق ذلك أعد الباحث اختبار عولجت نتائجه بتحليل التباين، كما تمت ملاحظة قدرة التلاميذ على رسم مناطق محيطية بمساكنهم ومدرستهم كالمطبخ والظواهر والمساحات المعروفة لهم واعتمدت الدراسة على معايير للحكم على خرائط التلاميذ وهي قدرتهم على (التنظيم - التنسيق والتناسق - رسم الأشياء وفقاً لأهميتها - التجريد).

وأظهرت الدراسة أن التلاميذ يلاقون صعوبات عندما يرسمون بالاعتماد على التداعي الحر في 1- التناسق أولاً 2-

التنظيم والتجريد ثانياً 3- رسم الأشياء وفق أهميتها 4- وجد أن للمسافة بين التلاميذ والمساحات المرسومة أثر في قدرات التلاميذ على رسم الخرائط بالتداعي الحر (3: P.355)

مؤشرات ودلالات عن الدراسات السابقة:

1- هدف الدراسة: جميع الدراسات العربية والأجنبية تناولت مهارات رسم الخرائط في المرحلة الابتدائية والمتوسطة أما الدراسة الحالية فتناولت مهارات مقياس رسم الخرائط في الصف الثاني المتوسط.

2- حجم العينة: اختلفت حجم العينة في الدراسات فكانت حجم العينة في دراسة الفتلي (1990) من (126) طالباً وطالبة في المرحلة المتوسطة، أما في دراسة حمادي (2007) فكانت حجم العينة (174) طالباً، وفي دراسة آدورد (1962) فبلغت

حجم العينة من (25) صفاء، أما دراسة ولسن (1980) فبلغت حجم العينة (215) طالب، أما الدراسة الحالية فبلغت حجم العينة (140) طالباً.

3- **الأداة المستعملة:** اختلفت الأدوات المستعملة في الدراسات السابقة، فاستخدمت دراسة الفتلي (1990) أداة المقابلة، أما دراسة حمادي (2007) فكانت الأداة هي استمارة الملاحظة، أما دراسة أدوارد (1962) ودراسة ولسن (1980) فكانت الأداة المستعملة هي (الاختبار) أما الدراسة الحالية فكانت الأداة المستعملة هي الخرائط خريطة العراق وخريطة الوطن العربي. وكذلك الاستبانة مثبتة فيها (16) مهارة لمقياس رسم الخرائط.

4- **الوسائل الإحصائية:** معظم الدراسات السابقة استخدمت الوسائل الإحصائية منها المتوسط الحسابي، معامل ارتباط بيرسون، الوسط المرجح، النسبة المئوية، والدراسة الحالية كذلك.

5- **الإفادة من الدراسات السابقة:** أفاد الباحث من الدراسات السابقة في معرفة حجم العينة واختيارها، واختيار الأداة وتطبيقها وكذلك الوسائل الإحصائية المناسبة.

الفصل الثالث

إجراءات البحث

أولاً: منهج البحث: اعتمد الباحث منهج البحث الوصفي لأنه يتلاءم وطبيعة البحث الحالي إذ إن المنهج الوصفي لا يتوقف عند تحديد المشكلة ووصفها بل يتعدى ذلك إلى محاولة البحث عن الأسباب الحقيقية فيحلل ويفسر ويقارن أملاً في الوصول إلى تعميمات ذات معنى.

ثانياً: مجتمع البحث:

لغرض تحديد مجتمع البحث قام الباحث بزيارة إلى مديرية التربية في محافظة بابل واطلعا على سجل الإحصاء الخاص بالمدارس الثانوية النهارية التي يوجد فيها الصف الثاني متوسط في مركز مدينة الحلة للعام الدراسي (2009-2010) لمعرفة عدد الطلبة في كل منها ومواقعها الجغرافية والجدول (1) يبين ذلك.

جدول رقم (1)

أسماء المدارس الثانوية التي يوجد فيها الصف الثاني متوسط في مدينة الحلة

ت	اسم المدرسة	عدد الطلبة	الموقع
1.	الإمام علي (ع)	51	حي النسيج / نادر
2.	الثورة للبنين	38	حي الثورة / تموز
3.	الحلة للبنين	44	القاضية
4.	الفيحاء للبنين	56	كريطعة
5.	الجهاد للبنين	41	جمعية المعلمين
6.	علي جواد الطاهر للبنين	35	الحي العسكري
7.	الجزائر للبنين	37	حي الجزائر
المجموع		302	

ثالثاً: عينة البحث:

اختار الباحث بشكل عشوائي (50%) من طلبة الصف الثاني متوسط في جميع مدارس مجتمع البحث، فشملت عينة البحث (140) طالب توزعوا على مدرسة الإمام علي(ع) (20) طالباً ومدرسة الثورة للبنين(14) طالباً ومدرسة الحلة للبنين (22) طالباً ومدرسة الفيحاء للبنين (28) طالباً ومدرسة الجهاد للبنين (21) طالباً ومدرسة علي جواد الطاهر (18) طالباً ومدرسة الجزائر للبنين (18) طالباً والجدول رقم (2) يبين ذلك.

جدول رقم (2)

يبين عينة البحث

ت	اسم المدرسة	عدد الطلبة	الموقع
1.	الإمام علي (ع)	25	حي النسيج / نادر
2.	الثورة للبنين	19	حي الثورة / تموز
3.	الحلة للبنين	22	القاضية
4.	الفيحاء للبنين	28	كريطة
5.	الجهاد للبنين	21	جمعية المعلمين
6.	علي جواد الطاهر للبنين	18	الحي العسكري
7.	الجزائر للبنين	18	حي الجزائر
المجموع		151	

رابعاً: تصميم الأداة وبنائها:

لغرض تصميم أداة البحث قام الباحث بالاطلاع على كتاب جغرافية الصف الثاني متوسط لغرض التعرف على الخرائط الموجودة وتبين أن الكتاب المقرر تضمن خرائط لجغرافية العراق الإدارية وخريطة العراق للحدود والدول المجاورة فضلاً عن خريطة الوطن العربي السياسية والحدود وقام الباحث بالاطلاع على بعض الأدبيات والدراسات العربية والأجنبية التي تخص موضوع مهارات مقياس الخرائط ورسمها وقد استفاد الباحث كثيراً من هذا الاطلاع في تصميم أداة البحث وتضمين الخرائط وبعض الفقرات الخاصة بالأداة.

خامساً: أداة البحث:

تمثلت أداة البحث بالخرائط الخاصة بجغرافية العراق والوطن العربي وقد اختار الباحث خريطة جغرافية العراق للحدود والدول المجاورة وخريطة الوطن العربي كأداة للبحث وتطبيقها للطلبة لمعرفة أدائهم في مهارة مقياس رسم الخرائط، وقد اتبع الباحث ما يأتي:

- 1- يطلب الباحث من الطلبة لمعرفة مهارة مقياس رسم الخرائط.
- 2- حدد الباحث درجات الاختبار بـ (0، 1) المهارة الخاطئة (0) والمهارة الصائبة (1) درجة
- 3- كان الاختبار سرياً وفردياً لكل طالب لمعرفة مهارة مقياس رسم الخرائط المطلوبة.

سادساً: صدق الأداة.

يعد الصدق من الشروط الأساسية التي يجب توافرها في أداة البحث ويعد الاختبار صادقاً عندما يقيس ما وضع لقياسه فعلاً. (10، ص22).

ولغرض التثبت من صدق الأداة وتعليماتها، عرض الباحث الخرائط مع نسخة من كتاب جغرافية الصف الثاني متوسط والأداة مكونة من (16) مهارة على عدد من المحكمين بلغ عددهم (12) محكماً لبيان مدى صلاحيتها أو عدم صلاحيتها وفي

ضوء آرائهم وملاحظاتهم حصلت على نسبة موافقة (85%) من مجموع المحكمين بمحتواها وتعليماتها ومهاراتها فأصبحت جاهزة للتطبيق.

سابعاً: ثبات الأداة:

يقصد بالثبات دقة المقياس أو اتساقه فإذا حصل الفرد نفسه على الدرجة نفسها في مناسبات مختلفة فأنا نصف الاختبار في هذه الحالة بأنه على درجة عالية من الثبات. (3، ص152) ولغرض حساب معامل الثبات استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية ذلك بوصفها أكثر طرق ثبات الاختبار شيوعاً ويعود ذلك إلى أنها تتلافى عيوب الطرائق الأخرى المستخدمة في قياس الثبات لذلك قام باستعمال معامل ارتباط بيرسون استخرج معامل الثبات بين النصفين الفردي والزوجي فكان مقداره (65 %) ثم صحح بمعادلة سبيرمان براون فأصبح (79%) وهو معامل ثبات جيد.

ثامناً: تطبيق الأداة:

بعد أن تم إعداد أداة البحث واستخراج صدقها وثباتها تم تطبيقها على أفراد عينة البحث (طلاب الصف الثاني متوسط) وقد حرص الباحث على تطبيق الأداة بنفسه على أفراد العينة حيث وضح كيف تتم الإجابة والمتطلبات الرئيسية والأهداف التي وراء هذا الاختبار، وقد تم تطبيق البحث خلال الفترة الممتدة من 2009/10/12 - 2010/1/11.

تاسعاً: الوسائل الإحصائية:

1- معامل ارتباط بيرسون: استعملت لحساب ثبات الأداة.

ن مج س ص - (مج س) (مج ص)

= ر

$$\frac{[ن \text{ مج س} - (مج \text{ ص})]^2}{[ن \text{ مج ص}^2 (مج \text{ ص})^2]}$$

(12، ص 82)

2- معادلة سبيرمان براون: لتصحيح معامل الارتباط بين نصفي الاختبار.

2ر

رت ث =

1+ر

الجزء

(3، ص 156)

3- النسبة المئوية = 100 X

الكل

(3، ص 193-194)

4- المتوسط الحسابي:

مج س ت

= م

ن

حيث: م = متوسط الدرجات.

مج = علامة الجمع.

مج س ت = مجموع الدرجات.

ن = العدد الكلي للدرجات.

(3، ص 198)

الفصل الرابع

عرض وتفسير النتائج

أولاً: عرض النتائج:

من خلال استخدام المعالجات الإحصائية توضح ما يلي:

- 1- إن المهارات المتحققة بلغت (8) مهارات والمهارات غير المتحققة بلغت أيضاً (8) مهارات من أصل (16) مهارة بحسب النسبة المئوية والمتوسط الحسابي للمعيار الفاصل (50%).
- 2- إن أعلى مهارة هي (مهارة تحديد المحيطات في الوطن العربي) التي حصلت على نسبة مئوية مقدارها (80,1%) ومتوسط حسابي مقداره (0,80).
- 3- إن أدنى مهارة هي (مهارة تحديد دولة الجوار العراقي العربية) التي حصلت على نسبة مئوية مقدارها (20,5%) ومتوسط حسابي قدره (0,20).
- 4- إن المتوسط العام لجمع المهارات بلغ للنسبة المئوية (50,6%) وللمتوسط الحسابي (0,50) والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3)

يبين المهارات بحسب النسبة المئوية والمتوسط الحسابي والمتوسط العام مرتباً ترتيباً تنازلياً

ت	المهارات	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي
1.	مهارة تحديد مقياس الرسم على خريطة الوطن العربي	80,13	0,80
2.	مهارة معرفة مقياس الرسم على الطبيعة	72,84	0,72
3.	مهارة مقياس رسم حدود المحافظات الإدارية في العراق	2,64	0,64
4.	مهارة مقياس رسم خطوط الطول ودوائر العرض	63,5	0,63
5.	مهارة تحديد قياس الحدود البحرية في الوطن العربي	62,2	0,62
6.	مهارة مقياس رسم تضاريس العراق	56,2	0,56
7.	مهارة مقياس رسم قناة السويس في مصر	52,9	0,52
8.	مهارة تحديد قياس حدود الوطن العربي العربية	50,3	0,50
9.	مهارة قياس المسافات والمساحات على القارات في الوطن العربي	47,6	0,47
10.	مهارة قياس المسافة بين حدود الوطن العربي الأجنبية	44,3	0,44
11.	مهارة مقياس رسم أنهار الوطن العربي الكبيرة	42,3	0,42
12.	مهارة مقياس رسم خريطة العراق	39,7	0,39
13.	مهارة مقياس رسم خريطة الوطن العربي	37,7	0,37
14.	مهارة مقياس رسم انهار العراق الكبيرة	33,8	0,33
15.	مهارة قياس المساحة بين دول الجوار العراقية والأجنبية	25,5	0,25
16.	مهارة قياس مسافات بين دول الجوار العراقي	20,5	0,20
	المتوسط العام	50,6	0,50

ثانياً: تفسير النتائج:

وفيما يلي تفسير النتائج للمهارات غير المتحققة وكالاتي:

- 1- مهارة قياس المسافات والمساحات على القارات في الوطن العربي:
حصلت هذه المهارة على الترتيب التاسع بنسبة مئوية مقدارها (47,6) ومتوسط حسابي مقداره (0,47) ويعود سبب هذا المستوى الضعيف إلى عدم قدرة التلاميذ على تحديد القارات التي يقع فيها الوطن العربي الممثلة بآسيا وأفريقيا.
- 2- مهارة قياس المسافة بين حدود الوطن العربي الأجنبية:
حصلت هذه المهارة على المرتبة العاشرة بنسبة مئوية مقدارها (44,3) ومتوسط حسابي مقداره (0,44) ويعود ها المستوى الضعيف إلى قلة معرفة التلاميذ بحدود الوطن العربي الطويلة البرية والبحرية.
- 3- مهارة مقياس رسم أنهار الوطن العربي الكبيرة:
حصلت هذه المهارة على المرتبة الحادية عشر بنسبة مئوية (42,3) ومتوسط حسابي مقداره (0,42) ويعود هذا المستوى الضعيف إلى قلة معرفة التلاميذ بالأنهار الكبيرة والمتنوعة في الوطن العربي.
- 4- مهارة مقياس رسم خريطة العراق:
حصلت هذه المهارة على المرتبة الثانية عشر بنسبة مئوية مقدارها (39,7) ومتوسط حسابي مقداره (0,39) ويعود هذا المستوى الضعيف إلى قلة تدريب التلاميذ على مهارات مقياس رسم الخرائط البسيطة والمخططات خلال دروس الجغرافية.
- 5- مهارة مقياس رسم خريطة الوطن العربي:
حصلت هذه المهارة على المرتبة الثالثة عشر بنسبة مئوية مقدارها (37,7) ومتوسط حسابي مقداره (0,37) ويعود هذا المستوى الضعيف إلى صعوبة رسم خريطة الوطن العربي المتمثلة بكثرة وتنوع الظواهر الجغرافية المتنوعة.
- 6- مهارة مقياس رسم أنهار العراق الكبيرة:
حصلت هذه المهارة على المرتبة الرابعة عشر بنسبة مئوية مقدارها (33,8) ومتوسط حسابي (0,33) ويعود هذا المستوى الضعيف إلى عدم قدرة التلاميذ على تحديد المنابع الرئيسية لنهري دجلة والفرات والخلط بين المناطق الذي يجريان به الأنهار في محافظات العراق.
- 7- مهارة قياس المساحة بين دول الجوار العراقية والأجنبية:
حصلت هذه المهارة على المرتبة الخامسة عشر بنسبة مئوية مقدارها (8,25) ومتوسط حسابي مقدارها (0,25) ويعود هذا المستوى الضعيف إلى ضعف التلاميذ في الاستدلال بالحدود البرية للوطن العربي التي يجاورها من الدول الأجنبية.
- 8- مهارة قياس مسافات بين دول الجوار العراقي:
حصلت هذه المهارة على المرتبة السادسة عشر بنسبة مقدارها (20,5) ومتوسط حسابي مقداره (0,20) ويعود هذا الأداء الضعيف إلى قلة معرفة الحدود العراقية المجاورة للدول العربية البرية المشتملة بالكويت والأردن والسعودية وسوريا.

الفصل الخامس

أولاً: الاستنتاجات: استنتج الباحث ما يلي:

- 1- تتوع المهارات الخاصة بالخرائط لدى طلبة الصف الثاني متوسط من حيث التنوع العربي والإقليمي في الموقع الجغرافي.
- 2- إن مهارات تحديد الخرائط لدى الطلبة في الصف الثاني متوسط تباينت من حيث الأداء المهاري لكل مهارة خاصة بالخرائط
- 3- وجود اثر مشترك لدى طلبة الصف الثاني متوسط في تحديد مهارات الخرائط.

ثانياً: التوصيات: يوصي الباحث ما يلي:

- 1- العمل على تخصيص الساعات النظرية والساعات العملية في تدريس الجغرافية للخرائط المتنوعة.
- 2- إيجاد أساليب وطرائق تدريس حديثة في تدريس جغرافية الخرائط في الصف الرابع الأدبي.
- 3- العمل على تضمين قائمة المهارات الخاصة بالخرائط والرسوم في ملحق خاص بكتاب الصف الثاني متوسط في مادة الجغرافية.

ثالثاً: المقترحات: يقترح الباحث ما يلي:

- 1- إجراء دراسة لمعرفة اثر استعمال مهارات مقياس رسم الخرائط على تحصيل طلاب الصف الاول متوسط في مادة الجغرافية.
- 2- إجراء دراسة مقارنة لمعرفة استعمال مهارات مقياس رسم الخرائط في التدريس لطلاب الصف الخامس الادبي.
- 3- إجراء دراسة لتقويم مهارات مقياس رسم الخرائط في الصف الرابع الأدبي في مادة الجغرافية.

المصادر

أولاً: المصادر العربية

- 1- أبو راضي، فتحي عبد العزيز، خرائط التوزيعات البشرية ورسومها البيانية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، بيروت- لبنان، 2001.
- 2- أبو طالب، محمد سعيد، ورشاش أنيس عبد الخالق، علم التربية التطبيقي ومناهج تكنولوجيا تدريسها وتقويمها، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، بيروت- لبنان، 2001.
- 3- أبو علام، رجاء محمود، مدخل الى مناهج البحث التربوي، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الكويت، 1989.
- 4- الأمين، شاكر محمود، الوسائل التعليمية لمادة التاريخ في عدد من المدارس المتوسطة بمركز محافظة بغداد، (دراسة مسحية)، مجلة الأستاذ، العدد(1)، 1979.
- 5- الأمين وآخرون، شاكر محمود، طرق تدريس المواد الاجتماعية للصف الرابع معاهد إعداد المعلمين، مديرية مطبعة وزارة التربية، الطبعة الأولى، بغداد، 1988.
- 6- حمادي، عباس عبيد، تقويم مهارات الموقع الجغرافي على الخريطة عند طلبة الثاني متوسط في مادة الجغرافية، مجلة بابل للعلوم الإنسانية، جامعة بابل، كلية التربية، عدد خاص ببحوث المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية الأساسية، المجلد الثاني، الاجتماعيات، 2007.
- 7- الحمراي، انتصار كاظم جواد، سيكولوجية التدريس ووظائفه، دار الأخوة للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، 2005.
- 8- الخليفة، حسن جعفر، التخطيط للتدريس والأسئلة الصفية، منشورات جامعة عمر المختار، الطبعة الأولى، البيضاء- ليبيا، 1996.

- 9- زيتون، عايش، أساليب تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان - الأردن، 1999.
 - 10- سطيحة، محمد محمد، الجغرافيا العلمية وقراءة الخرائط، دار النهضة العربي، بيروت - لبنان، (ب. ت).
 - 11- سعادة، جودت أحمد، تدريس مهارات الخرائط ونماذج الكرة الأرضية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان - الأردن، 2001.
 - 12- عباس، فيصل، الاختبارات النفسية وتقنياتها وإجراءاتها، دار الفكر العربي، بيروت - لبنان، 1996.
 - 13- العجيلي، فيحاء حسين ثامر، أثر تعليم رسم الخرائط في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة التاريخ، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، 2003.
 - 14- العجيلي، صباح حسن وآخرون، مبادئ القياس والتقويم التربوي، مكتب أحمد الدباغ، بغداد، 2001.
 - 15- الفتلي، حسنين هاشم هندول، الصعوبات التي تواجه طلبة المرحلة المتوسطة في رسم وقراءة الخرائط الجغرافية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، 1990.
 - 16- فيفر، إيزابيل، وجين دنلاب، الإشراف التربوي على المعلمين (دليل لتحسين التدريس)، ترجمة محمد عبد ديراني، منشورات الجامعة الأردنية، مجلد لوي للنشر، الطبعة الثالثة، عمان - الأردن، 2001.
 - 17- المصرف، هاشم محمد يحيى، مبادئ علم الخرائط، مطبعة الأديب البغدادية، بغداد، العراق، 1982.
 - 18- اللقاني، أحمد حسين، ويرنس أحمد رضوان، تدريس المواد الاجتماعية، عالم الكتب، القاهرة - مصر، 1974.
- ثانياً: المصادر الأجنبية:

- 1- Edward, win swing, "Evaluation of lesson to teaching map skill in grade four ", Dissertation, A. Vo1. 23, No. 46, 1973.
- 2- Graves, N. "New Movements in the study and teaching of Geography temple ". smith, London, 1974.
- 3- Wilson, P.S., " The map reaching Development of pupils years three, five and seven as revealed in free Recall stets maps " Diss. Abs. A. vo1. April, 1981.

تقويم واقع ادارة الجودة الشاملة في كليات التربية لأقسام التاريخ بجامعات (الفرات الاوسط) من وجه نظر اعضاء الهيئة التدريسية على وفق معايير (ديمنج)

م.م. ندى هاشم عبد الله الركابي

جامعة القادسية/ كلية التربية

**Evaluate the reality of the overall quality of education in the colleges of the
sections of the history department at universities (Euphrates) from the
viewpoint faculty members according to the standards (Deming)**

Ass.Luc. Nada Hashim Abdullah Al-Rikabi

Alinada34@ymail.com

Abstract

The current research aims to assess the reality of TQM in the Faculties of Education for the sections of the history department from the viewpoint of faculty members according Deming standards and used researcher descriptive method (survey) included research sample (100) of pedagogy and the lesson of the departments of history at the universities of the Middle Euphrates and 33% of the research community and the researcher used a list of criteria of total quality management, which consists of modular vertebra (14) and the results showed. The quality standards for the departments of history was higher than the arithmetic mean and there is no statistically significant differences in the management of quality standards from the standpoint of Altdresen belonging to experience differences (years of service), it has got not rely on grades students criteria have a basis for evaluating the permanent improvement of educational services provided by the college setting goals Fixed to improve the number of students and provide them with expertise on the higher echelons of evaluating quality standards.

Keywords: College of Education, universities Euphrates, departments of history, titrated (Deming), faculty, Calibrator proposed, the education system, the overall quality, a researcher capacity

الملخص

يهدف البحث الحالي الى تقويم واقع ادارة الجودة الشاملة في كليات التربية لاقسام التاريخ من وجهه نظر اعضاء الهيئة التدريسية على وفق معايير ديمنج واستعملت الباحثة المنهج الوصفي (المسحي) وشملت عينة البحث (100) تدريسيا وتدرسية من اقسام التاريخ في جامعات الفرات الاوسط وبنسبه 33% من مجتمع البحث واستعملت الباحثة قائمه معايير ادارة الجودة الشاملة والتي تتكون من (14) فقره معياريه وظهرت النتائج.

ان معايير الجودة لاقسام التاريخ كانت اعلى من الوسط الحسابي ولا توجد فروق ذات دلالة معيارية في معايير اداره الجودة من وجهه نظر التدريسين تعود للخبره (سنوات الخدمة)، وقد حصلت معايير عدم الاعتماد على درجات الطلبة كأساس للتقويم والتحسين الدائم للخدمات التعليمية المقدمة من الكلية تحديد الاهداف الثابته من اجل تحسين اعداد الطلبة وتزويدهم بالخبرات على المراتب العليا من تقويم معايير الجودة.

الكلمات المفتاحية: كلية التربية، جامعات الفرات الاوسط، اقسام التاريخ، معايير (ديمنج)، الهيئة التدريسية، المعايير المقترحة، نظام التعليم، الجودة الشاملة، سعة الباحثة

مشكلة البحث

تعد عملية وضع متطلبات إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية لتحقيق المنهج التعليمي هدفا أساسيا تسعى الجامعات لتحقيقه في ظل التطورات العلمية والمعرفية والتقنية، ولتحقيق الانطلاق بالأداء النوعي للطاقت الفنية والعلمية

والثقافية والمهنية والتربوية للعاملين فيها.. وعليه فان المؤسسات التعليمية اليوم بأمر الحاجة إلى الجودة ولاسيما في العمل الإداري بوصفه مكونا رئيسا من مكونات النظام التعليمي، وعليه تتوقف جودة عملياتها (الربيعي وآخرون، 2014، 148)، وهذا ما تصبو إليه الباحثه في هذه الدراسة للحاق بركب إبداعات العقل الإنساني.

وبناء على ما تقدم جاءت هذه الدراسة كمحاولة للإجابة على التساؤلات الآتية:

- هل بالإمكان إعداد قائمة بالمعايير المقترحة لكي تكون منهاجا لإدارة الجودة الشاملة في كليات التربية
- هل القائمة المقترحة صالحة لقياس مدى تحقق إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية لأقسام التاريخ من وجهة نظر التدريسيين.
- هل بالإمكان تقدير درجة التدريسيين في كليات التربية لأقسام التاريخ على القائمة المقترحة.
- هل هناك فروق في إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية لأقسام التاريخ، على وفق عدد سنوات الخدمة الفعلية في التعليم العالي (الخبرة).
- هل بالإمكان ترتيب المعايير المقترحة على وفق تحققها من وجهة نظر تدريسي كليات التربية لأقسام التاريخ.
- هل إن استجابات التدريسيين جاءت كاستجابات واقعية أم أنها راجعة للصدفة.

أهمية البحث

نظرا لما يشهده التعليم العالي من تطور مستمر لمواكبة حاجات المجتمع والجهات المستفيدة وفق خصائص تربوية وتعليمية وتقنية غاية المعيارية لذا يجب النظر إلى تلك المؤسسة على أساس الدور المتميز لها والذي يؤدي إلى تقدم المجتمع وتحقيق التنمية الشاملة، عليه فان وضع متطلبات الجودة الشاملة في التعليم العالي يعد إحدى الروافد العلمية للارتقاء بمستوى أدائها النوعي المتميز، وخطوة في تحقيق الأداء النوعي للعاملين فيها وتحقيق رغباتهم، وأصبحت المؤسسة التعليمية اليوم بأمر الحاجة إلى الجودة "فهي تقوم بتوجيه كل الأنشطة والعمليات الأكاديمية والإدارية وعلى كل المستويات لإشباع رغبات سوق العمل والطلاب عن طريق التطوير والتحسين لجودة الخدمة المقدمة للطلاب للحصول على خريج ذي كفاءة عالية يتطلبه سوق العمل. (عبد الحي، 2010، 7)، ولاسيما العمل الإداري بوصفه مكونا رئيسا من مكونات النظام التعليمي والمحرك له، كونه أنموذج إداري شامل يقوم على أساس الجودة فكريا وتنظيما، إن السعي لتحقيق تعليم نوعي متميز في الجامعات العراقية سينعكس حتما على إدارة الجامعة كنظام نوعي متميز، من خلال توجيه نظام التعليم توجيهها يسهم في تلبية احتياجات مختلف أفراد المجتمع الجامعي، وهذا التوجه يرتكز على تطبيق مرتكزات الجودة الشاملة في الجامعة بهدف ربط نظام التعليم بالجامعة بسوق العمل واحتياجاته ويعد التعليم وسيلة لتمكين الطلبة في عصر العولمة. (الربيعي، 2014، 148)

حيث تشكل التربية في عالمنا المعاصر أداة اجتماعية ترسم معالم التقدم في أي مجتمع وتبرز أهميتها من مقولة الفيلسوف الفرنسي "لينز" في القرن السابع عشر "سلمني قيادة التربية جيلاً واحداً من الزمان أغير لك وجه الحياة" (الجعفري، 2010، 22) إذ أن الدور الرئيس للتربية هو تنمية القوى البشرية المؤهلة باعتبارها الأداة القوية بيد الدولة والمجتمع من أجل إعداد مواطنين صالحين. (محامده، 2005، 12) والتربية لن تستطيع تحقيق أهدافها المنشودة ما لم تكن هناك أداة تساعدنا على ترجمة الأهداف إلى واقع ملموس، و جودة التعليم هي الأداة التي عن طريقها تحقق التربية أهدافها لما تؤديه من خدمات كبيرة وإسهامها الجاد في بناء المجتمع. (الفهد، 1997، 8)

وتعد جودة التعليم إحدى المسائل الحيوية في نظام التعليم المعاصر إذ تزايد الاهتمام بقضية الجودة الشاملة في التعليم إلى الحد الذي جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر "بعصر الجودة الشاملة" باعتبارها من الركائز الأساسية للنجاح (ويليامز، 2003، 15) أن جودة التعليم: هي عملية مستمرة تتضمن اختيار وتبني أنماط واستراتيجيات تعليمية حديثة، تقوم على أساس تمركز العملية التعليمية حول المتعلم بدلاً من تمركزها حول المدرس، ويتطلب ذلك تكييف العملية التعليمية بما

يناسب طموحات وحاجات المتعلم والسوق؛ وهو ما يؤدي إلى تنمية المجتمع وتقديم انماط فاعلة من التعلم. (الريفي، 2004، 49)، و يتعلق مفهوم الجودة الشاملة في التعليم بكافة السمات والخصائص التي تتناول المجال التعليمي التي تظهر جودة النتائج المراد تحقيقها وهي ترجمة احتياجات وتوقعات الطلبة إلى خصائص محددة تكون أساساً في تعليمهم وتدريبهم لتعميم الخدمة التعليمية. (الغامدي، 2008، 85)

وتأسيساً على ما تقدم فإن وضع برنامج للجودة الشاملة في الكليات يتمثل في بناء وتحديد رؤية لها، وهذه الرؤية لا تتعلق فقط ببرنامج الجودة، وإنما ينبغي أن تكون رؤية شاملة تقود إلى بناء بيئة الجودة والتركيز على الطلبة، بحيث تمثل العناصر البيئية والتنظيمية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية الأساس لهذه الرؤية. (الريبي، 2014، 149) وعلى الرغم من حداثة موضوع الجودة الشاملة إلا أن المتخصص يستطيع أن يلمس معناها فقد خصها الدين الإسلامي بالعناية الفائقة (مجيد ومحمد، 2008، 27-28)

إذ ورد في القرآن الكريم قوله تعالى {صنع الله الذي أتقن كل شيء إنه خبير بما تفعلون} [النمل:88] وقوله عز وجل {الذي خلق الموت والحياة ليبلوكم أيكم أحسن عملاً وهو العزيز الغفور} [المالك:2]

وتعد معايير الجودة الشاملة مدخلاً مهماً للتطوير تقوم على مجموعة من المبادئ التي يمكن تبنيها من أجل الوصول إلى أفضل أداء ممكن ويعتمد على استخدام عدد من الأدوات الكمية والنوعية لقياس مدى التحسين في الأداء. (Roxburgf, 1996, 52) و معايير الجودة الشاملة في التعليم من إحدى الضروريات التي تنشدها المجتمعات اليوم، إذ تعد من أهم الوسائل والأساليب الناجحة في تطوير وتحسين بيئة النظام التعليمي بمكوناته المادية والبشرية، بل أصبحت ضرورة ملحة وخياراً استراتيجياً تمليه طبيعة الحراك التعليمي في الوقت الحاضر (العارفة واحمد، 2007، 118) ومعايير ديمينج في الجودة الشاملة تبني على أربعة عشر نقطة توضح ما يلزم لإيجاد وتطوير ثقافة الجودة وتسمى هذه النقاط بجوهر الجودة في التعليم. (حسين، 2008، 316) أذ تمثل هذه المعايير من أهم المبادئ التي قامت عليها فلسفة ديمينج، لتبني نظام الجودة ويطلق عليها دورة التعليم والتحسين وترتكز على أربعة نشاطات هي (خطط plan، نفذ Do، وافحص Check، واعمل Act). (Winn&Green, 1998, 26)

انطلاق مما سبق تبرز أهمية البحث فيما يأتي:

1. أهمية الجودة الشاملة في التعليم كونها مطلباً ملحاً للمؤسسات التعليمية العراقية.
2. الحاجة إلى تحسين مخرجات العملية التعليمية لتقليل الفجوة بين الدول المتقدمة و الدول النامية.
3. قد تساهم نتائجها في إلقاء الضوء على الواقع الفعلي لإدارة الجودة الشاملة في كليات التربية.
4. محاولة معرف معوقات عدم تحقق بعض معايير الجودة الشاملة في كليات التربية.
5. قد تساهم نتائج الدراسة في إلقاء الضوء على التأثير المتوقع للمعايير المقترحة في تحسين الجودة الشاملة في كليات التربية.

هدف البحث

سعت الباحثة من خلال هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تطبيق القائمة على تدريسي كليات التربية - لاقسام التاريخ بجامعة الفرات الاوسط.
2. التعرف على واقع إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية - لاقسام التاريخ بجامعة الفرات الاوسط، على وفق وجهات نظر تدريسيين.
3. التعرف على الفروق في معايير إدارة الجودة الشاملة المقترحة على وفق وجهات نظر التدريسيين في كليات التربية - لاقسام التاريخ بجامعة الفرات الاوسط، في ضوء عدد سنوات الخدمة الفعلية في الجامعة (الخبرة).

4. ترتيب معايير إدارة الجودة الشاملة المقترحة بحسب تحققها في كليات التربية - لأقسام التاريخ بجامعات الفرات الاوسط، على وفق وجهات نظر تدريسيين.
5. التعرف على حقيقة اتجاه تدريسيين قسم التاريخ في كليات التربية - لأقسام التاريخ بجامعات الفرات الاوسط، حول تطبيق المعايير المقترحة، وهل أنها جاءت كاستجابات واقعية أم أنها راجعة للصدفة.

حدود البحث

- 1- الحدود البشرية: تدريسي كليات التربية - بجامعات الفرات الاوسط
- 2- الحدود الزمانية: الفترة من (2015/9/1) الى (2016/1/1)
- 3- الحدود المكانية: كليات التربية - جامعات الفرات الاوسط (القادسية، النجف، كربلاء، بابل، المثنى)

فرضيات البحث

- 1 - عدم وجود فروق حقيقية دالة في معايير إدارة الجودة الشاملة المقترحة، من وجهة نظر التدريسيين في كليات التربية - بجامعات الفرات الاوسط، على وفق عدد سنوات الخدمة الفعلية في الجامعة (الخبرة).
- 2 - بالإمكان ترتيب المعايير المقترحة لإدارة الجودة الشاملة حسب تحققها في كليات التربية لأقسام التاريخ - بجامعات الفرات الاوسط، من وجهة نظر التدريسيين.
- 3 - أن استجابات التدريسيين على المعايير المقترحة لإدارة الجودة الشاملة في كليات التربية لأقسام التاريخ - بجامعات الفرات الاوسط، هي استجابات واقعية وليست راجعة للصدفة.

تحديد المصطلحات

1-التقويم عرفه كل من:

(الهاشمي ومحسن، 2009): "تحديد ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها بحيث يكون ذلك عوناً لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها". (الهاشمي ومحسن، 2009، 294)

(الحريري، 2011): "هو عملية إصدار حكم على مدى تحقيق جودة الأداء للشيء المراد تقويمه وهو عملية تهدف إلى تحديد نقاط القوة وتعزيزها و تحديد نقاط الضعف لتذليلها وتشخيص وعلاج الشيء المراد تقويمه". (الحريري، 2011، 137)

التعريف النظري: عملية إصدار حكم بدقة وموضوعية يؤدي إلى تحديد نقاط القوة لتدعيمها ونقاط الضعف لتذليلها ومن ثم تصحيح المسار بما يتفق مع الأهداف الموضوعه مسبقاً.

2-الجودة الشاملة عرفها كل من:

(الزواوي، 2003): "معايير عالمية للقياس والاعتراف والانتقال من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الاتفاق والتميز واعتبار المستقبل هدفاً نسعى إليه والانتقال من تكريس الماضي والنظرة الماضية إلى المستقبل الذي تعيش فيه الأجيال التي نتعلم الآن". (الزواوي، 2003، 34)

(البيلاوي وآخرون، 2010): " مجموعة من المعايير والإجراءات التي يهدف تبنيها وتنفيذها إلى تحقيق أقصى درجة من الأهداف المتوخاة للمؤسسة والتحسين المتواصل في الأداء والمنتج وفقاً للأغراض المطلوبة والمواصفات المنشودة بأفضل طرق وأقل جهد وتكلفة ممكنين ". (البيلاوي وآخرون، 2010، 12)

التعريف النظري: تتفق الباحثة مع تعريف (البيلاي و اخرون، 2010)

3-المعايير عرفها كل من:

(Weichel, 2003): "محك متخذ كأساس لإصدار حكم كمي ونوعي أو لإجراء مقارنة على برنامج معين". (Weichel, 2003, 27)

(حلس، 2007): "مجموعة من الشروط والأحكام المضبوطة علمياً التي تستخدم كقاعدة أو أساس للمقارنة على النوعية أو الكمية التي تهدف إلى تحديد مواطن القوة لتعزيزها وتشخيص جوانب الضعف لعلاجها". (حلس، 2007، 128)

نظرياً: يقصد به أعلى مستوى للمواصفات التي يمكن الوصول إليها، وعلى أساسها يتم تقويم الأشياء والحكم عليها.

4-ديمنج عرفه كل من:

(الشرييني، 2000، 27) هو مستشار أمريكي يلقب بأبي الجودة الشاملة و يعترف اليابانيون بأن نجاحهم في الجودة يعزى إلى ديمنج لذلك تم تقليده في عام 1960م وسام الإمبراطور هيروهييتو تكريماً له على إسهاماته في النهضة اليابانية، فلسفة ديمنج في الجودة الشاملة تبنى على أربعة عشر نقطة توضح ما يلزم لإيجاد وتطوير ثقافة الجودة وتسمى هذه النقاط بجوهر الجودة في التعليم.

الفصل الثاني:

تتناول الباحثة بعض الدراسات السابقة والتي تناولت ادارة الجودة الشاملة ضمن معايير ديمنج وهي:

1- دراسة (الكتاني وعزيز)، (2008)، هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في كلية التربية الرياضية بجامعة كربلاء من وجهة نظر التدريسيين، أستعمل الباحثان المنهج الوصفي، وقد اشتملت عينة البحث على (34) تدريسيين، توصلت الدراسة إلى إن مستوى تحقق الدرجة الكلية لإدارة الجودة الشاملة (ضعيفة جداً) أما درجة تحققها بالنسبة لمجالات المقياس فكانت ضعيفة جداً بالنسبة للمجالين (الأول والرابع)، و ضعيفة بالنسبة للمجال الثاني (الكتاني ووناس، 2008، 8)

2- دراسة (الهنيني)، (2009)، هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق أبعاد إدارة الجودة الشاملة في برامج تدريس المحاسبة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الهيئة التدريسية والطلبة استعملت الباحثة المنهج الوصفي، وقد اشتملت عينة البحث على (140) تدريسيين وطالبين، منهم (40) تدريسيين و (100) طالبين، توصلت الدراسة إلى أن الجامعات الأردنية تلتزم بأبعاد الجودة المتعلقة بالنظام الإداري، والهيئة التدريسية، وأنها لا تلتزم بأبعاد الجودة المتعلقة بالموارد والمرافق المتاحة للطلبة، والخطط والمناهج، والامتحانات وتقييم الطلبة، والطلبة المقبولين ومتابعة الخريجين، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التدريسيين والطلبة نحو تطبيق أبعاد الجودة المتعلقة بالامتحانات وتقييم الطلبة المقبولين ومتابعة الخريجين. (الهنيني، 2009، 6)

الفصل الثالث:

منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث: استعملت الباحثة المنهج الوصفي - بأسلوبه المسحي - لملائمته طبيعة هذه الدراسة واهدافها.

أدوات البحث: استعانة الباحثة بالأدوات البحثية الآتية:

مجتمع البحث وعينته: تمثل مجتمع البحث بأعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية - بجامعات الفرات الأوسط، للدراسة الصباحية ممن لم يستلوا مناصب إدارية والبالغ عددهم (300) تدريسي وتدرسية وقد تم اختيار عينة بصره عشوائية تمثلت ب (100) تدريسي وتدرسية تمثل نسبة 33% من مجتمع البحث. وكما مبين في جدول (1)

جدول (1)

عينة البحث من أعضاء الهيئة التدريسية لأقسام التاريخ في جامعات الفرات الاوسط

اسم المحافظة	عينة البحث	ذكور	أنث
القادسية	20	14	6
النجف	22	10	11
كربلاء	18	12	6
بابل	26	14	12
المتن	14	11	4
المجموع	100	61	39

وسائل جمع البيانات: استعملت الباحثة قائمة معايير إدارة الجودة الشاملة والتي تبنتها الباحثة كوسيلة أساسية لجمع البيانات، والتي تتألف من (14) معيار ملحق (2) - مقترحة من قبل العالم (ديمنج) - متبوعة بـ (خمس) استجابات تتدرج كالآتي: (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، والمطلوب من المستجيبين اختيار إحدى هذه الاستجابات.

التجربة الاستطلاعية: لغرض التأكد من وضوح تعليمات القائمة، وطريقة الإجابة على فقراتها (المعايير المقترحة)، ووضوح معانيها وسهولة فهمها، وكذا التعرف على ظروف تطبيقها وما يرافقها من صعوبات..طبقت الباحثة تجربة استطلاعية على عينة مقدارها (15) تدريسيين تم اختيارهم عشوائياً، من مجتمع البحث، اتضح من خلال تطبيقه ان الفقرات المعيارية تنسم بالوضوح. بعد استخراج نتائج التجربة الاستطلاعية والتأكد من تحقق الأغراض المرجوة منها.. باشرت الباحثة بتطبيق القائمة، على عينة الدراسة، والبالغ عددهم (100) تدريسي وتدرسية.

تصحيح القائمة: صححت إجابات التدريسيين على القائمة باستعمال مفتاح التصحيح المعد لهذا الغرض، فقد حسبت الدرجة الكلية على أساس مجموع أوزان الإجابات على فقرات القائمة (المعايير) البالغة (14) معيار. ويتم تصحيح المقياس بحيث: تعطى الدرجات: (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، للاستجابات أعلاه. يتم تصحيح القائمة في ضوء فقرات التصحيح الخاص بالقائمة، والذي تكون فيه أعلى درجة (70)، وأقل درجة (14)

صدق نتائج القائمة: لإيجاد صدق نتائج القائمة استعملت الباحثة (صدق المحكمين) - حيث عرضت القائمة على (10) من الخبراء والمختصين ملحق (1) لاستطلاع رأيهم حول صلاحيتها في قياس (إدارة الجودة الشاملة)، من خلال التعرف على عدد مرات الاتفاق في استمارات الاستطلاع المعدة لهذا الغرض، وباستعمال معادلة (لوش) تبين أن القائمة تتماز بالصدق في قياس ما أعدت لقياسه، إذ جاءت قيمة معامل الصدق بمقدار (1,000) وهي قيمة مقبولة، حيث أن الحد الأدنى المقبول لمعاملات الصدق بهذه الطريقة (لوش) يجب أن لا تقل عن (0,65). جدول (2)

الجدول (2)

معامل الصدق لقائمة إدارة الجودة الشاملة بطريقة (لوش)

المتغير	عدد مرات الاتفاق	النسبة المئوية	معامل الصدق	تصلح	لا تصلح
معايير إدارة الجودة الشاملة	10	100 %	1,000	×	

ثبات القائمة: لقد تم تطبيق القائمة على عينة من التدريسيين من خارج العينة الرئيسية للدراسة عدد افرادها (30) من تدريسي جامعة (القادسية، بابل، المتن) وأعتمدت الباحثة طريقة التجزئة النصفية لاستخراج ثبات القائمة، إذ قسمت المعايير إلى نصفين (المعايير التي تحمل الأرقام الفردية والمعايير التي تحمل الأرقام الزوجية)، وبعد التأكد من تجانس درجات النصفين من

خلال استخراج القيمة الفائية لهما، إذ بلغت قيمة (f) المحسوبة بمقدار (1,165)، ونسبة التباين هذه أقل من (2). (الياسري، 2011، 154)

مما يؤثر تجانس القسمين. ومن ثم تم استخراج معامل الارتباط البسيط (بيرسون) بين مجموع درجات النصفين والذي يبلغ (0,86) وهذا يعني الثبات لنصف القائمة، ولأجل الحصول على ثبات لكل القائمة طبقت معادلة (سبيرمان براون)، فبلغت قيمة الثبات للقائمة ككل (0,92)، وهي قيمة عالية في مقدارها، مما يؤكد أن العلاقة قوية جداً. (رضوان، 2006، 112)

الوسائل الإحصائية: تم معالجة البيانات وإظهار النتائج من خلال الحقيبة الإحصائية spss

3- النتائج: عرض، تحليل، مناقشة: أن غاية الدراسة الحالية هي تقييم إدارة الجودة الشاملة من خلال ترتيبها بحسب تحققها في كليات التربية بجامعة الفرات الأوسط، من وجهة نظر التدريسيين. عليه فإن خطوات تصميم قائمة المعايير وأجرأت الدراسة أشرت صلاحيتها، وبالتالي قدرتها على قياس مدى تحقق تلك المعايير وعليه ستعرض الباحث خطوات تقييم إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية - بجامعة الفرات الأوسط من وجهة نظر التدريسيين حسب الآتي:

1- التوصيف الإحصائي لواقع إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر التدريسيين لكل معيار على حده ولل قائمة ككل

الجدول (3)

يبين الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمعايير إدارة الجودة الشاملة المقترحة والقائمة ككل

رقم المعيار	المعايير المقترحة	معالم إحصائية	
		س	ع
1	تحدد القيادة الإدارية في الكلية أهداف ثابتة من أجل تحسين إعداد الطلبة وتزويدهم بخبرات تعليمية ممتعة تعمل على تنمية شخصياتهم بشكل متكامل	3,152	1,201
2	تتبنى القيادة الإدارية في الكلية فلسفة جديدة تثير التحدي، لكي يتعلم الطلبة تحمل المسؤولية والمبادرة	4,818	1,358
3	عدم الاعتماد نظام الدرجات فقط كأساس لتحديد مستوى الطلبة	3,699	1,076
4	توثيق الارتباط بين المراحل الدراسية المختلفة بهدف تحسين الأداء لدى الطلبة خلال كل مرحلة وعند الانتقال من مرحلة لأخرى مع الاهتمام بالتوثيق الشامل للانتقال	3,669	1,318
5	التحسين الدائم للخدمات التعليمية المقدمة في الكلية من أجل تحسين أداء التدريسيين والطلبة	4,879	1,558
6	الاهتمام بالتدريب المستمر في مجال تحسين جودة الأداء لكل من القيادة الإدارية وهيئة التدريس والطلبة	3,729	1,358
7	الاهتمام بإيجاد القيادة الفعالة من أجل مساعدة العاملين على تحسين استعمال التقنيات والإمكانيات لتحقيق أداء أفضل يساعد الطلبة على الابتكار والإبداع	4,909	1,309
8	تجنب إشعار الآخرين بالخوف حتى يتمكن كل فرد من أداء عمله في بيئة تربوية تتسم بالحرية وقادرة على مواجهة المشكلات	4,548	0,889
9	كسر الحواجز بين الفروع العلمية، وتشكيل فريق عمل موحد في مختلف الفروع بشكل تعاوني وبناء	4,488	0,977
10	التخلي عن ترديد الشعارات والنصائح المباشرة واستبدالها بالتحضير والبحث بمختلف أساليبه	4,519	0,798
11	تشجيع السلوك القيادي الفعال لدى الأفراد النابع من دوافعهم الذاتية لتحسين	4,127	1,346
12	تحسين وتفعيل العلاقات بين القيادة الإدارية وهيئة التدريس والطلبة بما يساعد على الاستمتاع بعملهم وزملائهم بعضهم للبعض الآخر	4,003	1,437
13	يوجد برنامج متكامل للاهتمام بالتدريب والتعليم الذاتي من قبل كل فرد	3,669	1,245
14	تساعد الكلية في تدريب أفراد المجتمع على الاهتمام بإحداث عمليات التغيير اللازمة لتحقيق الجودة في مجال عمل الكلية ومجالات العمل المختلفة	3,368	1,196
	القائمة ككل	47,549	6,715

يظهر من الجدول (3) أن قيم الأوساط الحسابية لمعايير إدارة الجودة الشاملة على وفق وجهات نظر التدريسيين، قد تراوحت بين (3,152 – 4,879)، وانحرافات معيارية قد تراوحت بين (0,798 – 1,437). أما الوسط الحسابي للقائمة ككل فقد جاء بمقدار (47,549) وانحراف معياري مقداره (6,715)، وهو اعلى من الوسط الحسابي والبالغ (42) 2- التوصيف الإحصائي لواقع إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر التدريسيين على وفق الخبرة (عدد سنوات الخدمة) الجدول (4)

جدول رقم (4)

نتائج إدارة الجودة الشاملة على وفق المعايير المقترحة في ضوء (الخبرة)

المتغير	عدد سنوات الخدمة (سنة)	العدد	مؤشرات إحصائية	
			الوسط الحسابي	انحراف معياري
عدد سنوات الخدمة (الخبرة)	(5 – 1)	29	74	8,665
	(10 – 6)	20	72	7,4852
	(15 – 11)	19	64	5,3286
	(20 – 16)	18	58	4,475
	(21 – فأكثر)	14	51,5	6,5

الجدول (4) يبين بان قيم الوسيط لمعايير إدارة الجودة الشاملة المقترحة في ضوء وجهات نظر التدريسيين، على وفق الخبرة (عدد سنوات الخدمة) قد تراوحت بين (5 – 74)، إما قيم الانحراف المتوسط فقد تراوحت بين (5 – 8,665).

3- الفروق في إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية – جامعات الفرات الاوسط من وجهة نظر التدريسيين على وفق المعايير المقترحة في ضوء متغير عدد سنوات الخدمة (الخبرة):

الجدول (5)

يبين قيمة اختبار (كروسكال – واليز) المحسوبة وقيمة مربع (كا2) الجدولية والدلالة الإحصائية لدلالة الفرق في ادارة الجودة الشاملة في كليات التربية بجامعات الفرات الاوسط من وجهة نظر التدريسيين في ضوء متغير عدد سنوات الخدمة (الخبرة). وأن هنالك أجماع على أهمية هذه المعايير.

المتغير	قيمة (كروسكال – واليز) المحسوبة	قيمة (كا2) الجدولية	الدلالة الإحصائية
عدد سنوات الخدمة (الخبرة)	6,588	9,51	غير دالة

يظهر من خلال الجدول (5) أن قيمة اختبار (كروسكال – واليز) تساوي (6,588) وهي اقل من الجدولية لاختبار (كا2)* البالغة (9,51) عند درجة حرية (1) ومستوى دلالة (0,05)، وعليه تقبل الفرضية الصفرية، ونستدل على انه لا توجد فروقا واختلافات بين مجموعات التدريسيين بحسب الخبرة.

4- مواقف التدريسيين في كليات التربية – جامعات الفرات الاوسط من المعايير المقترحة لإدارة الجودة الشاملة:

* عندما يزيد عدد العينات على (3)، يستعمل جدول (مربع كاي) لمقارنة القيمة المحسوبة بالقيمة الجدولية.

الجدول (6)

نتائج مواقف التدريسيين في كليات التربية - جامعات الفرات الاوسط من المعايير المقترحة لإدارة الجودة الشاملة

رقم المعيار	المعايير المقترحة	بدائل الإيجابية					التكرارات
		دائما (5)	غالبا (4)	أحيانا (3)	نادرا (2)	أبدا (1)	
1	تحدد القيادة الإدارية في الكلية أهداف ثابتة من أجل تحسين إعداد الطلبة وتزويدهم بخبرات تعليمية متمعة تعمل على تنمية شخصياتهم بشكل متكامل	29	20	14	19	18	100
2	تتبنى القيادة الإدارية في الكلية فلسفة جديدة تنبئ التحدي، لكي يتعلم الطلبة تحمل المسؤولية والمبادرة	18	19	20	29	14	100
3	عدم الاعتماد نظام الدرجات فقط كأساس لتحديد مستوى الطلبة	20	20	30	10	20	100
4	توثيق الارتباط بين المراحل الدراسية المختلفة بهدف تحسين الأداء لدى الطلبة خلال كل مرحلة وعند الانتقال من مرحلة لأخرى مع الاهتمام بالتوثيق الشامل للانتقال	10	30	25	20	15	100
5	التحسين الدائم للخدمات التعليمية المقدمة في الكلية من أجل تحسين أداء التدريسيين والطلبة	40	10	14	17	19	100
6	الاهتمام بالتدريب المستمر في مجال تحسين جودة الأداء لكل من القيادة الإدارية وهيئة التدريس والطلبة	29	20	14	18	19	100
7	الاهتمام بإيجاد القيادة الفعالة من أجل مساعدة العاملين على تحسين استعمال التقنيات والإمكانيات لتحقيق أداء أفضل يساعد الطلبة على الابتكار والإبداع	17	19	40	10	14	100
8	تجنب إشعار الآخرين بالخوف حتى يتمكن كل فرد من أداء عمله في بيئة تربوية تتسم بالحرية وقادرة على مواجهة المشكلات	11	29	25	20	15	100
9	كسر الحواجز بين الفروع العلمية، وتشكيل فريق عمل موحد في مختلف الفروع بشكل تعاوني وبناء	25	20	14	11	30	100
10	التخلي عن ترديد الشعارات والنصائح المباشرة واستبدالها بالتحضير والبحث بمختلف أساليبه	28	21	14	18	19	100
11	تشجيع السلوك القيادي الفعال لدى الأفراد النابع من دوافعهم الذاتية لتحسين الأداء	25	15	15	15	30	100
12	تحسين وتفعيل العلاقات بين القيادة الإدارية وهيئة التدريس والطلبة بما يساعد على الاستمتاع بعملهم وزملائهم بعضهم لبعض الآخر	10	30	25	20	15	100
13	يوجد برنامج متكامل للاهتمام بالتدريب والتعليم الذاتي من قبل كل فرد	15	15	30	24	16	100
14	تساعد الكلية في تدريب أفراد المجتمع على الاهتمام بإحداث عمليات التغيير اللازمة لتحقيق الجودة في مجال عمل الكلية ومجالات العمل المختلفة	25	24	14	18	19	100

يظهر من خلال الجدول أعلاه، تقويم كل معيار - من المعايير المقترحة لإدارة الجودة الشاملة في كليات التربية بجامعات الفرات الأوسط من وجهة نظر التدريسيين كل على حده، وبخمس أوزان متفاوتة، تبدأ بـ (دائماً)، وتنتهي بـ (أبداً)، وذلك لمعرفة الأهمية النسبية لكل معيار، وما هي المعايير الأكثر تحققاً من وجهة نظر التدريسيين.

5- تقويم مواقف التدريسيين من المعايير المقترحة لإدارة الجودة الشاملة في كليات التربية - بجامعات الفرات الأوسط:

الجدول (7)

يبين تقويم مواقف التدريسيين من المعايير المقترحة لإدارة الجودة الشاملة في كليات التربية - بجامعات الفرات الأوسط

رقم المعيار	المعايير المقترحة	بدائل الإجابة					المجموع
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادر	أبداً	
1	تحدد القيادة الإدارية في الكلية أهداف ثابتة من أجل تحسين إعداد الطلبة وتزويدهم بخبرات تعليمية ممتعة تعمل على تنمية شخصياتهم بشكل متكامل	145	80	42	38	18	323
2	تتبنى القيادة الإدارية في الكلية فلسفة جديدة تثير التحدي، لكي يتعلم الطلبة تحمل المسؤولية والمبادرة	90	76	60	58	14	298
3	عدم الاعتماد نظام الدرجات فقط كأساس لتحديد مستوى الطلبة	100	100	90	20	100	410
4	توثيق الارتباط بين المراحل الدراسية المختلفة بهدف تحسين الأداء لدى الطلبة خلال كل مرحلة وعند الانتقال من مرحلة لأخرى مع الاهتمام بالتوثيق الشامل للانتقال	50	120	75	40	15	300
5	التحسين الدائم للخدمات التعليمية المقدمة في الكلية من أجل تحسين أداء التدريسيين والطلبة	200	40	42	34	19	335
6	الاهتمام بالتدريب المستمر في مجال تحسين جودة الأداء لكل من القيادة الإدارية وهيئة التدريس والطلبة	145	80	42	36	19	322
7	الاهتمام بإيجاد القيادة الفعالة من أجل مساعدة العاملين على تحسين استعمال التقنيات والإمكانيات لتحقيق أداء أفضل يساعد الطلبة على الابتكار والإبداع	85	76	120	20	14	315
8	تجنب إشعار الآخرين بالخوف حتى يتمكن كل فرد من أداء عمله في بيئة تربوية تنسم بالحرية وقادرة على مواجهة المشكلات	55	116	75	40	15	310
9	كسر الحواجز بين الفروع العلمية، وتشكيل فريق عمل موحد في مختلف الفروع بشكل تعاوني وبناء	125	80	42	22	30	229
10	التخلي عن ترديد الشعارات والنصائح المباشرة واستبدالها بالتحضير والبحث بمختلف أساليبه	140	84	42	36	19	321
11	تشجيع السلوك القيادي الفعال لدى الأفراد النابع من دوافعهم الذاتية لتحسين الأداء	125	60	45	30	30	290
12	تحسين وتفعيل العلاقات بين القيادة الإدارية وهيئة التدريس والطلبة بما يساعد على الاستمتاع بعملهم وزملائهم بعضهم للبعض الآخر	50	120	75	40	15	300
13	يوجد برنامج متكامل للاهتمام بالتدريب والتعليم الذاتي من قبل كل فرد	75	60	90	48	16	289
14	تساعد الكلية في تدريب أفراد المجتمع على الاهتمام بإحداث عمليات التغيير اللازمة لتحقيق الجودة في مجال عمل الكلية ومجالات العمل المختلفة	125	96	42	36	19	318

يشير الجدول (7) إلى نتائج حساب درجات التدريسيين على كل معيار من معايير إدارة الجودة الشاملة المقترحة، عن طريق عملية الضرب لمجموع الإجابات ودرجتها بوزنها المخصص في الحقل الواحد.

فمثلاً تم استخراج الوزن النسبي للمعيار رقم (1): (تحدد القيادة الإدارية في الكلية أهداف ثابتة من أجل تحسين إعداد الطلبة وتزويدهم بخبرات تعليمية ممتعة تعمل على تنمية شخصياتهم بشكل متكامل)، كالآتي:

$$1 \times 19 + 2 \times 18 + 3 \times 14 + 4 \times 20 + 5 \times 29$$

$$18 + 38 + 42 + 80 + 145 =$$

$$323 =$$

6- ترتيب المعايير المقترحة لإدارة الجودة الشاملة كليات التربية - جامعات الفرات الاوسط على وفق تحققها من وجهة نظر التدريسيين:

الجدول (8)

يبين تقويم مواقف التدريسيين من المعايير المقترحة تقويم إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية - جامعات الفرات الاوسط ومدى تحققها من وجهة نظرهم

رقم المعيار	المعايير	المجموع	درجة الأهمية
3	عدم الاعتماد نظام الدرجات فقط كأساس لتحديد مستوى الطلبة	410	1
5	التحسين الدائم للخدمات التعليمية المقدمة في الكلية من أجل تحسين أداء التدريسيين والطلبة	335	2
1	تحدد القيادة الإدارية في الكلية أهداف ثابتة من أجل تحسين إعداد الطلبة وتزويدهم بخبرات تعليمية ممتعة تعمل على تنمية شخصياتهم بشكل متكامل	323	3
6	الاهتمام بالتدريب المستمر في مجال تحسين جودة الأداء لكل من القيادة الإدارية وهيئة التدريس والطلبة	322	4
10	التخلي عن ترديد الشعارات والنصائح المباشرة واستبدالها بالتحضير والبحث بمختلف أساليبه	321	5
14	تساعد الكلية في تدريب أفراد المجتمع على الاهتمام بإحداث عمليات التغير اللازمة لتحقيق الجودة في مجال عمل الكلية ومجالات العمل المختلفة	318	6
7	الاهتمام بإيجاد القيادة الفعالة من أجل مساعدة العاملين على تحسين استعمال التقنيات والإمكانيات لتحقيق أداء أفضل يساعد الطلبة على الابتكار والإبداع	315	7
8	تجنب إشعار الآخرين بالخوف حتى يتمكن كل فرد من أداء عمله في بيئة تربوية تتسم بالحرية وقادرة على مواجهة المشكلات	310	8
4	توثيق الارتباط بين المراحل الدراسية المختلفة بهدف تحسين الأداء لدى الطلبة خلال كل مرحلة وعند الانتقال من مرحلة لأخرى مع الاهتمام بالتوثيق الشامل للانتقال	300	9,5
12	تحسين وتفعيل العلاقات بين القيادة الإدارية وهيئة التدريس والطلبة بما يساعد على الاستمتاع بعملهم وزملائهم لبعض الآخر	300	9,5
9	كسر الحواجز بين الفروع العلمية، وتشكيل فريق عمل موحد في مختلف الفروع بشكل تعاوني وبناء	299	10
11	تشجيع السلوك القيادي الفعال لدى الأفراد النابع من دوافعهم الذاتية لتحسين الأداء	290	11
2	تتبنى القيادة الإدارية في الكلية فلسفة جديدة تثير التحدي، لكي يتعلم الطلبة تحمل المسؤولية والمبادرة	289	13
13	يوجد برنامج متكامل للاهتمام بالتدريب والتعليم الذاتي من قبل كل فرد	289	14

يشير الجدول (8)، إلى أن معايير إدارة الجودة الشاملة المقترحة مرتبة، على وفق تحققها في كليات التربية بجامعة الفرات الاوسط من وجهة نظر التدريسيين.

عليه أمكن ترتيب المعايير المقترحة حسب تحققها على وفق آراء التدريسيين، فجاء مجموع درجاتهم على المعيار رقم (3)، بمقدار (410)، وهذا يؤهله بأن يكون في المرتبة الأولى من حيث تحققه قياساً بالمعايير الأخرى، في حين جاء المعيار رقم (13) في المرتبة (الرابعة عشر)، والأخيرة، بمجموع درجات مقداره (289) درجة، وهكذا بالنسبة لبقية المعايير.

4-4 نتائج استجابة التدريسيين على المعايير المقترحة لإدارة الجودة الشاملة في كليات التربية - جامعات الفرات الاوسط

الجدول (9)

يبين عدد المشاهدات وقيم (كا2) والدلالة الإحصائية للمعايير المقترحة لإدارة الجودة الشاملة في كليات التربية بجامعات الفرات الاوسط

رقم المعيار	المداهدات		قيمة (كا2)		الدالة الإحصائية
	المحسوبة	الجدولية			
1	29	20	14	19	18
2	18	19	20	29	14
3	20	20	30	10	20
4	10	30	25	20	15
5	40	10	14	17	19
6	29	20	14	18	19
7	17	19	40	10	14
8	11	29	25	20	15
9	25	20	14	11	30
10	28	21	14	18	19
11	25	15	15	15	30
12	10	30	25	20	15
13	15	15	30	24	16
14	25	24	14	18	19

عند دراسة الجدول أعلاه نجد أن قيم (مربع كاي) المحسوبة لاستجابات التدريسيين على المعايير المقترحة قد تراوحت بين (10,909 - 58,783) وجميعها أكبر من القيمة الجدولية البالغة (9,49) عند درجة حرية (1) ومستوى دلالة (0,05)، وهذا دعى الباحث إلى رفض الفرضية الصفرية، وأن الفروق بين التكرارات المشاهدة (استجابات التدريسيين) والتكرارات المتوقعة (النظرية) فروقا دالة (حقيقية). أن ما جاء أعلاه من نتائج يؤكد أن استجابات التدريسيين على المعايير المقترحة جاءت كاستجابات واقعية وليست راجعة للصدفة. وهذا يعني أن هناك اتجاها حقيقيا لدى التدريسيين حول تطبيق المعايير المقترحة أكثر من المعارضين.

5- الاستنتاجات والتوصيات:

1-5 الاستنتاجات:

1. أمكن إعداد قائمة بالمعايير المقترحة لإدارة الجودة الشاملة، وأنها صالحة لقياس مدى تحقق إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية - جامعات الفرات الأوسط من وجهة نظر التدريسيين.
2. أمكن تقدير درجة التدريسيين في كليات التربية - جامعات الفرات الأوسط على القائمة المعدة.
3. أمكن ترتيب المعايير المقترحة على وفق تحققها في كليات التربية من وجهة نظر التدريسيين.
4. إن استجابات التدريسيين على المعايير المقترحة جاءت واقعية وأنها لم تكن راجعة للصدفة.
5. عدم وجود فروق في استجابات التدريسيين على المعايير المقترحة، على وفق عدد سنوات الخدمة في التعليم العالي.

5-2 التوصيات:

1. ضرورة تطبيق المعايير المقترحة، في كليات التربية في العراق، لضمان الجودة في التعليم.
2. إعداد قوائم بمعايير أخرى، يتم من خلالها تقويم إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية أو الكليات الأخرى.
3. القيام بحملة نوعية لتهيئة العاملين في كليات التربية المفاهيم الجودة، والتركيز على إدارة الكليات حتى تكون قادرة على تلبية حاجات ورغبات الطلبة المشروعة لتحقيق النجاح.
4. توفير الآليات لاحتضان الطلبة الذين يمتلكون القدرة على التميز والإبداع ورعايتهم، وتشجيع البحث العلمي والتطوير.
5. التدريب المستمر للتدريسيين في كليات التربية لاكتساب الكفاءات المختلفة التي تجعلهم قادرين على تنفيذ وتطبيق الجودة الشاملة.

المصادر:

- إيمان أحمد الهنيدي، (2009) بعنوان (مدى تطبيق أبعاد إدارة الجودة الشاملة في برامج تدريس المحاسبة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الهيئة التدريسية والطلبة)، الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة.
- البيلاوي، حسن حسين، وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الطبعة الثالثة، 2010.
- الجعفري، ماهر إسماعيل، المناهج الدراسية (فلسفتها، بناؤها، تقويمها)، دار الياروزي العلمية للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، 2010.
- الحريري، رافدة عمر، الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى، 2011.
- حسين، سلامة عبد العظيم، الجودة في التعليم الإلكتروني (مفاهيم نظرية وخبرات عالمية)، دار الجامعة الجديدة للنشر، 2008.
- حلس، داود درويش، معايير جودة الكتاب المدرسي ومواصفاته لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثالث الجودة في التعليم الفلسطيني "مدخل للتميز" الذي تعقدته الجامعة الإسلامية في الفترة من 30 - 31 أكتوبر 2007.
- رمزي أحمد عبد الحي ؛ تقييم أداء كليات التربية الرياضية في صحة إدارة الجودة الشاملة: (المؤتمر العلمي الثاني لكليات التربية، جامعة الفاتح، 2010)
- الريفي، محمد، تحقيق التعليم في الجامعة، مجلة الجودة في التعليم العالي، المجلد الأول، العدد الأول، الجامعة الإسلامية - غزة، 2004.

- الزواوي، خالد محمد، الجودة الشاملة في التعليم وأسواق العمل في الوطن العربي، مجموعة النيل العربية، القاهرة، الطبعة الأولى، 2003.
- الشربيني، محسن علي، مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنغ بين الأهمية وإمكانية التطبيق على الجامعات السعودية كما يرى أعضاء مجلس الجامعات، رسالة دكتوراه غير منشورة، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، 2000.
- عايد كريم وعزيز وناس، (2008)، (درجة تحقق معايير إدارة الجودة الشاملة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الرياضية بجامعة كربلاء) مجلة جامعة كربلاء، المجلد 4، العدد (100)، بحث منشور.
- العارفة، عبد اللطيف عبد الله، احمد عبد الله القران، معوقات تطبيق الجودة في التعليم العام، دراسة مقدمة للمؤتمر الرابع عشر (الجودة في التعليم) والمقرر انعقاده في منطقة القصيم في الفترة من 28-29/4/2007.
- الغامدي، عادل مشعل هادي، أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 2008.
- الفهد، ياسر، وداعا للتربية التقليدية، مطبعة دار الكتاب، دمشق، الطبعة الاولى، 1997
- محامدة، ندى عبد الرحيم، التربية البيئية لطفل الروضة، دار الوفاء -عمان، الطبعة الاولى، 2005.
- محمد جاسم الياسري ؛ الأساليب اللامعلمية في تحليل البيانات الإحصائية، ط1: (النجف الأشرف، دار الضياء للطباعة والتصميم، 2011)
- محمد نصر الدين رضوان ؛ المدخل الى القياس في التربية البدنية والرياضية، ط1: (القاهرة، مركز الكتاب للنشر، 2006)
- محمود داود الربيعي (وآخرون) ؛ إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم، ط1: (بيروت، دار الكتب العلمية، 2014)
- مجيد، سوسن شاكر، محمد عواد الزيادات، الجودة الشاملة في التعليم دراسات تطبيقية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الاولى، 2008.
- الهاشمي، عبد الرحمن، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الاولى، 2009.
- وليامز، ريتشارد، أساسيات إدارة الجودة الشاملة، ترجمة عبد الكريم العقيل، الرياض، مكتبة جرير، الطبعة الثالثة، 2003.
- Weichel ,M.W, A Study of principals' perceptions of state standards in Nebraska Connections, Vol. 4, Online Publication February, 2003.
- Roxburgf,Craig, Measuring Quality and th Effectiveness in schools, Doctoral thesis Department of the Education policy studies, university of Albarta, Canada,1996.

الموقع الالكتروني

.Winn, Robert and Green R ,Applying Total Quality
vol 14, No.1 Management to The Educational Process,
<http://www.ijee.dit.ie/articles/vol14> Britain,1998 .

ملحق رقم (1)

يبين اسماء السادة المحكمين والخبراء التي تم عرض عليهم المعايير

ت	الاسم الثلاثي	التخصص	مكان العمل
1	أ.د. محمود داود الربيعي	طرائق تدريس	كلية المستقبل الجامعة
2	أ.د. محمد جاسم الياسري	تقويم وقياس	جامعة بابل - كلية التربية
3	أ.م.د. خالد أسود لاخ	إدارة وتنظيم	جامعة المثنى - كلية التربية الرياضية
4	أ.م.د. مازن فرحان مجهول	إدارة وتنظيم	جامعة القادسية، كلية التربية
5	أ.م.د. وداد مهدي جابر	ادارة تربوية	جامعة القادسية-كلية التربية للبنات
6	أ.م.د. صفاء وديع عبد السادة	طرائق تدريس	جامعة القادسية -كلية التربية
7	أ.م.د. علي رحيم الزبيدي	طرائق تدريس	جامعة القادسية -كلية التربية
8	أ.م.د. محمد شلال عبيد	طرائق تدريس	جامعة بغداد - كلية التربية
9	أ.م.د. حيدر خزل نزال	طرائق تدريس	جامعة بغداد-كلية الاداب
10	أ.م.د. جبار رشك شناوة	طرائق تدريس	جامعة القادسية -كلية التربية

ملحق رقم (2)

زميلي التدريسي...

زميلتي التدريسية...

تحية طيبة.

تنوي الباحثة (تقويم واقع إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية لاقسام التاريخ في جامعات الفرات الاوسط) ولكونك تدريسي فيها وقع الاختيار عليك للتعرف على وجهة نظرك حول هذا الموضوع من خلال الإجابة على فقرات المعايير المدرجة أدناه والمقترحة من قبل العالم (ادوارد ديمنج) والتي هي بمثابة منهاج لإدارة الجودة في الجامعات والكليات، ليتسنى لنا إكمال هذه المهمة، راجين مراعاة الملاحظات الآتية عند الإجابة:

الملاحظات:

1. قراءة فقرات المعيار بشكل جيد قبل الإجابة
2. عدم ترك أي فقرة معيار بدون إجابة
3. عدم ذكر الاسم
4. تأكد بان إجابتك سوف تحظى بالسرية التامة، وهي لأغراض البحث العلمي فقط
5. يمكنك إبداء الملاحظات التي ترى بأنها مناسبة في ما يخص موضوع الدراسة
6. تكون الإجابة على قسمين:
 - أ. البيانات الشخصية
 - ب. فقرات المعايير
7. يرجى التأكد من ملء البيانات الشخصية
8. وضع إشارة (x) أمام كل فقرة معيار تحت البديل الذي ستختاره من المدرج الآتي: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)
9. إليك مثال يوضح كيفية الإجابة

ت	المعايير	بدائل الإجابة			
		دائم	غالبا	أحيانا	نادرا
1	تحدد القيادة الإدارية في الكلية أهداف ثابتة من أجل تحسين إعداد الطلبة وتزويدهم بخبرات تعليمية ممتعة تعمل على تنمية شخصياتهم بشكل متكامل		x		

شاكرين تعاونك معنا، مع فائق الشكر والتقدير

الباحثه

أولا - البيانات الشخصية:

الشهادة: عدد سنوات الخدمة في التعليم العالي:

اللقب العلمي: الجنس:

ثانيا - المعايير:

ت	المعايير	بدائل الإجابة			
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
1	تحدد القيادة الإدارية في الكلية أهداف ثابتة من أجل تحسين إعداد الطلبة وتزويدهم بخبرات تعليمية ممتعة تعمل على تنمية شخصياتهم بشكل متكامل				
2	تتبنى القيادة الإدارية في الكلية فلسفة جديدة تثير التحدي، لكي يتعلم الطلبة تحمل المسؤولية والمبادرة				
3	عدم الاعتماد نظام الدرجات فقط كأساس لتحديد مستوى الطلبة				
4	توثيق الارتباط بين المراحل الدراسية المختلفة بهدف تحسين الأداء لدى الطلبة خلال كل مرحلة وعند الانتقال من مرحلة لأخرى مع الاهتمام بالتوثيق الشامل للانتقال				
5	التحسين الدائم للخدمات التعليمية المقدمة في الكلية من أجل تحسين أداء التدريسيين والطلبة				
6	الاهتمام بالتدريب المستمر في مجال تحسين جودة الأداء لكل من القيادة الإدارية وهيئة التدريس والطلبة				
7	الاهتمام بإيجاد القيادة الفعالة من أجل مساعدة العاملين على تحسين استعمال التقنيات والإمكانيات لتحقيق أداء أفضل يساعد الطلبة على الابتكار والإبداع				
8	تجنب إشعار الآخرين بالخوف حتى يتمكن كل فرد من أداء عمله في بيئة تربوية تنسم بالحرية وقادرة على مواجهة المشكلات				
9	كسر الحواجز بين الفروع العلمية، وتشكيل فريق عمل موحد في مختلف الفروع بشكل تعاوني وبناء				
10	التخلي عن ترديد الشعارات والنصائح المباشرة واستبدالها بالتحضير والبحث بمختلف أساليبه				
11	تشجيع السلوك القيادي الفعال لدى الأفراد النابع من دوافعهم الذاتية لتحسين الأداء				
12	تحسين وتفعيل العلاقات بين القيادة الإدارية وهيئة التدريس والطلبة بما يساعد على الاستمتاع بعملهم وزملائهم بعضهم لبعض الآخر				
13	يوجد برنامج متكامل للاهتمام بالتدريب والتعليم الذاتي من قبل كل فرد				
14	تساعد الكلية في تدريب أفراد المجتمع على الاهتمام بإحداث عمليات التغيير اللازمة لتحقيق الجودة في مجال عمل الكلية ومجالات العمل المختلفة				

ثنائية العفة والجرأة في الشعر الجاهلي

- عنتره نموذجاً -

د. وسام حسين جاسم العبيدي

كلية الإمام الكاظم عليه السلام / واسط**Bilateral of Chastity and Boldness in the Dryer Spinning Jahili Poetry
- Antara a model.****Dr. Wissam Hussein Jasim****Al-Iman AL-Kadhum University\ Wasut**

Waloubady@yahoo.com

Abstract

The research shows the dualities in the theoretically concept as the idea of taking in the critical thinking speak with some clarification of the concept; with the statement of the transformation of the concept varied in the embrace of Western schools, note that conceptually was their presence in the field of human thought in general, whether in thought, moral or religious thought or political thought. Etc., also between some of the brevity of the nature of the handling and interest cash school and others. It is then stopped by a promontory this bilateral visibility remarkably in the dryer, one of the senior poet's Jahili era, namely Antara Bin Shaddad, indicating in those evidence - different purposes cited the evidence. The psychological impact of social that moves the conscience of the poet, hence the impact on the poetic creativity which saved it generations. Research was after the meeting of the article, to be consistent in the introduction to clear the importance of the subject, paving the first review of the concept of dualities.

A second booting offers something of the brevity of the concepts of chastity and boldness and their impact on the lives of the Antara Bin Shaddad, then the sequence of research in applied images of the dryer Antara generates for various purposes of hair, reflected bilateral chastity and boldness. Beyond doubt of the denial of the phenomenon of the functional which characterized the dryer one of the poems poets in the pre-Islamic poetry, including confirms the value intellectual and cultural greatly substantialized and the literature of that era, hence the conclusion finally the core results will appear for researcher.

الملخص

يستعرض البحث مفهوم الثنائيات تنظيراً في الفكر النقدي الحديث، بشيء من التوضيح لمفهومها، مع بيان تحول المفهوم زمانياً في أحضان المدارس الغربية، علماً أنّ الثنائيات كان لها حضورها في ميدان الفكر الإنساني بصفة عامة، سواء أكان في الفكر الأدبي أم الفكر الديني أم الفكر السياسي.. الخ، كذلك يبين بشيء من الاختصار طبيعة ذلك التداول والاهتمام بين مدرسة نقدية وأخرى. ومن ثمّ ينتقل البحث إلى الجانب التطبيقي فيستعرض هذه الثنائية وبرزها بشكل ملفت في شعر أحد كبار شعراء العصر الجاهلي، ألا وهو عنتره بن شدّاد، مبيّناً في تلك الشواهد - على اختلاف الأغراض التي سبقت فيها الشواهد - الأثر النفسي والاجتماعي الذي يُحرّك وجدان الشاعر، ومن ثمّ أثره على إبداعه الشعري الذي حفظته الأجيال فيما بعد.

فكان للبحث بعد أن اجتمعت مادّته، أن يتسّق في مقدّمة وضّحت فيها أهمية الموضوع، وتمهيد يستعرض مفهوم الثنائيات وتبلوره من مدرسة فكرية إلى أخرى، ومن ثمّ يعرض بشيء من الاختصار مفهومي العفة والجرأة وأثرهما على حياة

عنتر بن شداد، ومن ثم تسلسل البحث في صور تطبيقية من شعر عنتر تناسلت في أغراض مختلفة من شعره، تجلّت فيها ثنائية العفة والجرأة.. بما لا يدع مجالاً للشك من نكران هذه الظاهرة الفنية التي تميّز بها شعر أحد شعراء المعلقات في العصر الجاهلي، بما يؤكد القيمة الفكرية والثقافية التي اغتنى بها أدب ذلك العصر، ومن ثم كانت الخاتمة مطافاً أخيراً لرحلة البحث وقطافاً لذيذاً للنتائج التي استظهرها الباحث.

الكلمات المفتاحية: الثنائيات، الشعر الجاهلي، عنتر بن شداد، الذات، الآخر.

المقدمة

يمثل الشعر الذي قيل في مرحلة عصر ما قبل الإسلام المُسمّاة بمرحلة (العصر الجاهلي) مرآة صادقة للحياة العربية في تلك المدة الزمنية، وديواناً حفظ لنا كثيراً من اللغات الإنسانية الرائعة أو اللحظات العدوانية المنفلتة من سياق السلوك الإنساني، فاستحالت إلى شحنات عاطفية بين حالتي مدّ وجزرٍ من القلب تارةً ومن العقل تارةً أخرى. فضلاً عما غنمناه من مادّة لغوية غزيرة تقنّعت عنها قرائح الشعراء الكبار، فكانوا بحق حفظةً للغة العربية بما أودعوه في شعرهم من مفردات وتركيب أضحت معياراً فيما بعد للتعبير اللغوي السليم.

وإذ يختصّ البحث بالوقوف عند ظاهرة نفسية، في شعر عنتر بن شداد أحد شعراء المعلقات - بلا أي خلاف بين القائلين بالسبع أو الثمان أو العشر من المعلقات - فهو يزعم عبر استقراء نماذجها بغناها الفني والموضوعي، لاسيّما عند شاعرٍ كبيرٍ مثل عنتر، ذلك الشاعر الذي أخذ مساحته الواسعة في الأدب العربي، سواءً أكان من حيث الاستشهاد بأبياته الشعرية وما احتوته من صورٍ فنيةٍ أسرة، فضلاً عن اللغة الجزلة التي عبّرت عن اقتداره المكين فيها، أم من حيث الحديث عن سيرته وما لُقّيها من ضغوطاتٍ اجتماعيةٍ تآلبت عليه فعوّض عنها عبر ذلك الإبداع الشعريّ الجميل، فكان للباحث أن يقف عند ثنائيةٍ ضديةٍ تظّهرت في شعره آخذةً تمدّدها في أكثر من موضوعٍ طرّقه الشاعر، ومن المعلوم أنّ الدراسة ستتوقّف عند نماذجٍ من شعره، محلّلين تلك النماذج عبر آلية المنهج الفني الذي يركنُ إلى النصّ وحده، ويستقي رؤاه ومن ثمّ يمخضها عبر الدلالة الكلية للمقطوعة الشعرية التي ورد فيها ذكر تلك الأبيات محل الشاهد.

كذلك لا يُقدّم البحث فرضياته المسبقة على التحليل، إيماناً منه بأنّ الحقيقة بنّت البحث، فقد بات من الواضح لمن يتعاطى المناهج النقدية الحديثة أنّه يُسلم لها زمام النص، وهي بدورها توجّه القارئ - بمعونة ما لديه من حصيلة فكرية تعينه على استبّار مداليل النصوص وفكّ مغاليقها الدلالية - إلى ضفاف المعنى القريب المُشاطي مع مراد الشاعر، علماً أنّ المراد الحقيقي للشاعر ليس من مهمة القارئ الوصول إليه، فالمعنى يُستقى من لغة النصّ وحدها لا شريك لها في الدلالة، هذا إذا أمّا بالنصّ الأصيل المكثفي بدلالة ألفاظه وظلال إحياءاتها..

سيكون البحث في تمهيد يعرض بشيء من الإيجاز مفهوم الثنائيات في المشغل النقدي الحديث، ثم يسلّط الضوء عن الشاعر مبيناً مفهوم كلّ من العفة والجرأة، هذين السلوكين الذين تبدّيا في شعره، وبعد ذلك ينتقل إلى استعراض جملة من الشواهد التي انتظمت في عددٍ من الصور في موضوعات شعر عنتر، بشيءٍ من التحليل والوقوف عند ثنائية العفة والجرأة، ومن ثم كان للختام مطافٌ أخير نقطف فيه ثمار البحث، فكانت نتائج تحسب للباحث أو عليه، فالباحث رهين صاحبه إن اجتهد فيه أو أخطأ، وأخيراً، فالباحث سعى بمقدار جهده فيه، وليس عليه أن يكون موفقاً ؛ إذ ((وما توفّقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب)) [هود/88]

التمهيد

أولاً: الثنائيات مشغلاً للتحليل الشعري.

شعلت الثنائيات أهمية لا ينكرها دارسو الأدب، وذلك في تحليلهم للنصوص الشعرية، وهنا لا بد لنا من الوقوف على المرجعيات الفكرية التي انطلقت منها الثنائيات.

إن الحديث عن الثنائيات الضدية يعني حديثاً عن توازي الثنائيات، فالكون يمثل وحدة وهذه الوحدة هي في النهاية تعددية ضمن الوحدة، وقد حاول الفلاسفة أن يفهموا الكون فقسموه إلى ذات (إنسان) وموضوع (كون)، ووضعوا بينهما برزخاً يفصل بين جوهر الأشياء الوجودية، فنظروا إلى كل حد على أنه طرف منفصل عن الآخر، ونجم عن هذا الفصل بين الأطراف وجود ثنائيات لاهوتية: الخير/ الشر، الحق/ الباطل، وضدية: الظلام/ النور، واجتماعية: الظلم/ المظلوم.

ففي داخل النفس البشرية يلتقي طرفا هذه الثنائية التي انشغل بها الفكر الإنساني كثيراً عبر اختلاف عصوره، وبدت الحياة صعبة التفسير بمعزل عن فكرة الأضداد والثنائيات، وبدت قائمة في كثير من جوانبها على أضداد وثنائيات.

تقوم فكرة الثنائية على مرتكز فلسفي يتمثل بأن ثمة قدرة على الربط بين الظواهر التي يبدو أنها منفصلة، فالتضاد رابطة مثل التماثل، أو التناقض؛ لأنه يعني نفي النقيض، فوجود النور ينفي وجود الظلام؛ لذا يدخل النور والظلام في علاقة تناقض، أما وجود الأبيض فيتضاد مع الأسود، فالعلاقة بينهما علاقة تضاد، فالحالتان المتضادتان إذا اجتمعتا معا في المدرك نفسه كان شعوره بهما أتم وأوضح، وهذا لا يصدق على الإحساسات والإدراكات والصور العقلية فحسب بل يصدق على جميع حالات الشعور كاللذة والألم والتعب والراحة⁽¹⁾، فالحالات النفسية المتضادة يوضح بعضها بعضاً، وبضدها تتميز الأشياء، وقانون التضاد أحد قوانين التداخي والتقابل، لكن ثمة منطقة وسطى بين السالب والموجب في الفكر الفلسفي تربط بين الطرفين، ويستطيع الدماغ البشري أن يلتقط المنطقة الوسطى بين طرفي الثنائية، إذ ((لا يرضى الدماغ البشري عن الانفصال الناجم عن إقامة مثل هذا التقابل القطبي، فيبحث عن موقع وسط))⁽²⁾.

إن مفهوم التضاد بوصفه نسقاً مَرَّ بتطورات كثيرة في المدارس النقدية قديماً وحديثاً، وسنقتصر على إضاءة المصطلح بإيجازٍ عند أبرز تلك المدارس الحديثة، وأعني بها المدرسة البنائية، فقد نال مفهوم الثنائية اهتمام الانثروبولوجي (كلود ليفي شتراوس) الذي اشتغل في دراسته حول الأساطير، فكان له - على وفق هذه المفهوم - تمييزٌ بين مجموعة وأخرى، فالمجموعة الكاملة من العلاقات الثنائية بين الجماعات الاجتماعية والفصائل الحيوانية في الصور وليس مجرد جزء واحد منها، مما يفتح المجال لاختيار زاوية النظر المناسبة: إذ يمكن إعادة رسم الصورة الكلية باعتبارها علاقة ثنائية واحدة بين المجموعتين المكونتين من الجماعات الاجتماعية ومن الفصائل الحيوانية⁽³⁾. وهنا نجد استعمال اللسانيات والتحليل البنوي لفكرة الثنائيات يفتح إلى ما هو أبعد من تحليل النص بوصفه اللغوي بل إلى تقاليده ورموزه.

أما في أعمال (ميشيل فوكو) الفكرية، فقد تجلّى في كتابه (نظام الأشياء) اشتغاله على مفهوم الثنائيات، وذلك حين وجد أن الفكر هو السمة المميزة للإنسان، الذي لم يستطع أن يصف نفسه باعتباره تشكيلاً موجوداً في النظام المعرفي دون أن يكتشف الفكر في الوقت ذاته داخل نفسه وخارجها، فالآخر - بحسب هذا التحليل - غير مقصور للإنسان بل يشكل إلى جانبه وحدة جديدة متطابقة وثنائية لا مهرب منها في الوقت نفسه⁽⁴⁾.

وانطلاقاً من علم الحفريات الذي يعنى بدراسة تاريخ الأفكار، تلمس (فوكو) هذه الثنائية في العديد من الموضوعات ذات البنية الهامشية في المجتمع من مثل (الجنون، والجريمة والعقاب، والمساجين، ومولد العيادة، ونظام الخطاب، والمعرفة والقوة، وتاريخ الجنسية... إلخ). وقد رأى أغلب قارئيه فكر (فوكو) على أن فرضيته التي تأسست عليها أبحاثه في حفريات المعرفة، شكلت خطاباً متميزاً تتحكم في إنتاجه وانتظم على وفق قواعد خاصة تشكل نسقاً لا توجد فيها أية لحظة ذاتية⁽⁵⁾، مما يجعل الخطاب متضمناً في نسق، والنسق هو الذي يتكلم، ويتحكم في الوقت ذاته.

(1) الثنائيات الضدية - دراسات في الشعر العربي القديم، ديسمر الديوب: 192 .

(2) كلود ليفي شتراوس - دراسة فكرية، إدموند ليتش: 24 .

(3) البنوية وما بعدها من ليفي شتراوس إلى دريدا، جون ستروك: 39 .

(4) ينظر: المصدر نفسه: 121 - 122 .

(5) عن هوية الفكر النقدي عند فوكو، عبد الرزاق الدواي: 13 .

كذلك في أعمال (جاك لاكان) لم تخل من توظيفه لمفهوم الثنائيات الضدية، وقد تأثر لاكان برائد علم النفس (سيجموند فرويد) فيما يخص تفسير الأحلام، إلا أنه لم يكن متأثراً على نحو التقليد، بل أعطى مقولاته بُعداً آخر جعله مندغماً بفكرة عالم اللغة (فردينان دي سوسير) الذي جاء بتفريقه بين الدال والمدلول/ واللغة والكلام، من حيث النظر إلى هذين المفهومين بنظرة ترمزية (دايكرونية) أو نظرة تزامنية (سايكرونية)، مما جعل (لاكان) يوفق في وضع مقولات فرويد المتعارضة وأدخلها في صيغة رمزية ثنائية بالإمكان الاستفادة منها في كل الأغراض، فإجراءات التحليل البنيوي المترابطة بأشكال مختلفة التي قام بها لاكان هي الإجراءات التي صاغها فرويد نفسه في وصفه لما يجري في الأحلام⁽¹⁾.

أما الفكر التفكيكي فقد كان له رؤية خاصة في الثنائيات فحواها أن فهم الحياة على أساس الثنائيات الضدية يؤدي إلى حصرها في نمط ثابت، وهذا ما يخالف طبيعة الحياة، إذ ليس في الحياة ثبات، الأمر الذي قاد (جاك دريدا) إلى القول بوجود الثنائية دليلاً على وجود نص نهائي يعدّ وهماً كبيراً؛ لأن العناصر التي يتألف منها النص غير ثابتة الدلالة، فثمة نصوص بعدد المتلقين، كذلك يتعدد النص الواحد ويتنوع تبعاً للحظات التلقي عند المتلقي نفسه. وفي هذا الطرح الذي تبنّته التفكيكية جعلها تتحاز بصورة عامة إلى تحليل الثنائيات الضدية داخل النص، التي تقوم على رفض ثبات المعنى في منظومة النص، إيماناً بانعدام الثقة بالحقيقة المطلقة، ومن ثم إعادة كل شيء إلى حالة ثبات، فلا توجد حقيقة نهائية، وبذا تكون التفسيرات المتعددة في قراءة النص نتيجة طبيعية يؤول إليها المتلقي من دون الوثوق بها فيما بعد⁽²⁾.

ثانياً: إضاءة خاطفة حول ثنائية العفة والجرأة محل الدراسة.

لعل عنتره أحد الشعراء القلائل الذين اتسموا بصفات ميّزتهم عن أقرانهم، وجعلته - وهو العبد الأسود - مثلاً بما تمتع به من خلُق نبيل، ولعل أوضح صفتين تحلى بها شاعرنا، وتبدت في ثنايا شعره هما: العفة والجرأة، ولنأتي بالتفصيل إلى كل واحدة منهما كما يأتي:

1 - العفة: ويُعرّفها الخليل بأنها: ((الكَفُّ عَمَّا لَا يَحِلُّ [...] وامرأة عَفَّةٌ بَيِّنَةُ الْعَفَافِ وَالْعَفَافَةُ))⁽³⁾، وقال ابن فارس: ((الْعَيْنُ وَالْفَاءُ أَصْلَانِ صَحِيحَانِ: أَحَدُهُمَا الْكَفُّ عَنِ الْقَبِيحِ، وَالْآخَرُ ذَالٌ عَلَى قِلَّةٍ شَيْءٍ))⁽⁴⁾، وعبر معاينة الأصل الدلالي لمادة (العفة) يظهر أنها خُلقة كريمة لا تتوافر عند أي شخص لاسيما الشخصية العربية في العصر الجاهلي - عصر الشاعر - فقد اقتضت بنية التفكير العربي آنذاك على اقتناص كل ما يشبع حاجة النفس ويغذي شعورها بالكمال سواء أكان الشيء المُتاح أخذه يمثل حاجة الجسم المادية أو المعنوية؛ ولذا يُوصف الذي لا يُقدم على اغتنام الأشياء واستحصالها بأنه صاحب مروءة، فقد ((قيل للأحنف: ما المروءة: قَالَ الْعِفَّةُ وَالْحِرْفَةُ))⁽⁵⁾.

ونجد ثمة توسعاً في مفهوم العفة في التراث العربي، بدخول صفات خُلقية أخرى مقارنة لها، بما نقله لنا ابن المقفع (ت: 142هـ) من كلام لبيد الفيلسوف في ضمن حوار له مع دبشليم الملك، فيقول: ((وجدت الأمور التي اختص بها الإنسان من بين سائر الحيوانات أربعة أشياء، وهي جماع ما في العالم، وهي الحكمة والعفة والعقل والعدل [...] والحياء والكرم والصيانة والأنفة داخلية في باب العفة))⁽⁶⁾. ولعل ما ذكره ابن المقفع قريب المدخل مما ذكره قدامة بن جعفر (ت: 327 هـ) من صفات تدخل في العفة مثل القناعة، وقلة الشره، وطهارة الإزار، والتتزه، والرغبة عن المسألة، والاقتصار على أدنى معيشة⁽⁷⁾. وهنا يلجأ

(1) ينظر: البنيوية وما بعدها من لبفي شتراوس إلى دريدا: 150 - 151 .

(2) ينظر: الثنائيات الضدية - دراسات في الشعر العربي القديم: 6 .

(3) كتاب العين، الفراهيدي: 92 /1 .

(4) معجم مقاييس اللغة، أحمد بن فارس: 3 /4 .

(5) كتاب العين: 92 /1 .

(6) كليلة ودمنة، ابن المقفع: 27 .

(7) ينظر: نقد الشعر، قدامة بن جعفر (ت: 337هـ): 21 .

قدامة إلى ثقافته الفلسفية فقد جعل أفلاطون الفضائل الكبرى أربعاً؛ هي: العقل، والشجاعة، والعفة، والعدل، ولا يختلف هذا الفهم عما قاله أرسطو بأن الفضائل الأربع هي الحكمة والشجاعة والعفة والعدل⁽¹⁾، فالحكمة - عند أرسطو - تناظر العقل عند أفلاطون، وهذه الفضائل تركز على الخير، والقيم الأخلاقية، متمثلة [بالسلوك الفاضل]⁽²⁾، ويطالب قدامة الشاعر بأن يركز على هذه الفضائل في موضوعي المدح والهجاء [فمن أتى في مدحه بهذه الأربع كان مصيباً، ومن مدح غيرها كان مخطئاً]⁽³⁾، وهذه الفضائل هي التي تميز الإنسان من سائر الحيوان [فإنه لما كانت فضائل الناس من حيث هم ناس، لا من طريق ما هم مشتركون فيه مع سائر الحيوان على ما عليه أهل الألباب من الاتفاق في ذلك، إنما هي العقل والشجاعة والعدل والعفة، كان القاصد لمدح الرجال بهذه الأربع الخصال مصيباً، والمداح غيرها مخطئاً، ثم قد يجوز مع ذلك أن يقصد الشاعر للمدح منها بالبعض، والإغراق فيه دون البعض، مثل أن يصف الشاعر إنساناً بالجدود الذي هو أحد أقسام العدل وحده، فيغرق فيه، ويفتن في معانيه]⁽⁴⁾، فوجب أن يكون مدح الرجال بهذه لا غيرها، والبالغ في التجويد إلى أقصى حدوده⁽⁵⁾.

ولعل هذه الخصلة الكريمة هي من أبرز ما تحلى به الشاعر، فقد عرف الناس له ترفعه عن الدنيا، وبعده عن الانغماس في الشهوات والموبقات، ويتولد من هذه الصفة شمية تابعة لها، وهي اكتفاؤه بتحقيق النصر لبني قومه، وتركه الغنائم والأسلاب لمن همهم الغنائم والأسلاب، يقول مخاطباً عبلة، لافتاً نظرها إلى خصوصيته، وتقوده عن أبناء العشيرة⁽⁶⁾:

يخبرك من شهد الواقعة أنني أغشى الوغى وأعف عند المغنم

فهو في هذا البيت يخبرنا أنه ((يقدم في أهوال الحروب وخطوبها، أما عند الأسلاب فيتردد ويحجم ويتعفف وكأنه ليس صاحبها. إنه لا يحارب من أجل الأسلاب والغنائم؛ وإنما يحارب ليكسب لقومه شرف الانتصار))⁽⁷⁾.

ولا نعجب بعد ان تعرفنا على أخلاق شاعرنا، حينما أنشد للنبي (ص) قوله⁽⁸⁾:

ولقد أبيت على الطوى وأظله حتى أنال به كريم المأكل

قال (ص): ((ما وصف لي أعرابي قط فأحببت أن أراه إلا عنثرة))⁽⁹⁾.

2 - الشجاعة: وهي ملكة نفسية يقدم صاحبها على ركوب الأهوال، غير مكترث بما سوف يصيبه لو أقدم مجالدا بالسيف، وهذه الصفة متفرعة عن الجرأة التي تدفعه إلى تقحم الغمرات، وبمعنى آخر هي المخاطرة في النفس والمال في كل أمر تجهل عاقبته. ولا تحمد إلا إذا وجبت في الدين أو في سبيل درء العار. ولا تحمد إذا كانت في سبيل منفعة في الدنيا لأنها تكون ضرباً من الحماسة⁽¹⁰⁾.

وقد توفرت هذه الصفة بوضوح في شخص الشاعر عنثرة بن شداد، يقول عنه الغلابي: ((وكان جريئاً، شديد البطش، وكان مع شدة بطشه، لين الطباع، حليماً، سهل الأخلاق، لطيف الحاضرة ... وكان سمحاً أبي النفس، لا يقر على ضيم، ولا

(1) تاريخ الفكر الفلسفي، محمد علي أبو الريان: 265.

(2) المصدر نفسه: 265.
(3) نقد الشعر: 67.

(4) المصدر نفسه: 66.
(5) المصدر نفسه: 67.
(6) ديوان عنثرة: 172.

(7) تاريخ الأدب العربي - العصر الجاهلي، د. شوقي ضيف: 373.

(8) شرح ديوان عنثرة للتبريزي: 127.

(9) ينظر: الأغاني: 240/8، ولباب الآداب، أسامة بن منقذ: 217.

(10) ينظر: الرسائل السياسية، الجاحظ (ت: 255هـ): 95/1.

يغمض على قذى⁽¹⁾. وفي معلقته الميمية الشهيرة شواهد كثيرة تدلّ على فخره بشجاعته وإقدامه على القتال واحتماء أبناء قبيلته به في وقت المعركة، إذ يقول⁽²⁾:

في حومة الموت التي لا تشتكي	غمراتها	الأبطال	غير	تغمغم
إذ يتقون بي الأسنة لم أخم	عنها	ولو	أني	تضايق
لما رأيت القوم أقبل جمعهم	يتذامرون،	كررت	غير	مذمم
يدعون عنتر والرماح كأنها	أشطان	بئر	في	لبن الأدهم

ويرى الباحث أنّ من أسباب المعاناة النفسية التي اختمر أثرها ومن ثمّ انبجست على لسانه شكوى شعريّة وبوحاً أليماً سواءً أكان من قبيلته أو من حبيبه، ما كان يُلاقيه من استهجان وازدراء وعدم إنصافٍ له، حين لا تُحقّق مطالبه، ولا يجد مقامه محفوظاً مثل سائر أبناء قبيلته، بل يجد السخرية منهم والصاق النعوت الرذيلة بشخصه، أمّا في الحرب فالكلّ يستجدّ بقوّته ويعوذ إليه رهبةً لا رغبة، فكان صدى ذلك التعامل بيّناً على نفسه ومن ثمّ على إبداعه الشعري في ظهور ثنائيتين متناقضتين تعبّران عن مشاعره الدفينة إزاء حبيبه تارةً وإزاء قبيلته والآخرين تارةً أخرى.

إلا إنّنا في الوقت الذي نرى الأخبار فضلاً عن أشعاره التي أسهبت وأطنبت في وصف شجاعته، نرى أخباراً أخرى تقول بأنه قد غلب على أمره مرّات قليلة، وفر من النزال مرات أقلّ من ذلك، مثلاً ((إن عمرو بن معديكرب ... قال: لو طفت بضعينة أحياء العرب ما خفت عليها ما لم ألق عبيدها وحريها - يعني بالعبد عنترة بن شداد والسليك بن سلكة، والحرين دريد بن الصمة، وربيعة بن مكرم- قال: وكلا قد لقيت وأعطاني الله النصر عليه))⁽³⁾، ويروى كذلك أن عويمر بن أبي عدي ((دعا عنترة إلى المبارزة، وقال له: أبرز إلي أيها العبد، فإن قتلتك، فلأخيفن أصحابك بعدك، وإن قتلتني رجعت بابل قومي، فلم يقدم عنترة على مبارزته))⁽⁴⁾.

وهذه كلها أخبار لا يمكن الركون إليها إلا ما استقر عند كبار الأدب ونقده، أما في هذا البحث، فنحن نميل إلى استقراء صفات الشاعر من خلال شعره الذي صوّر في مجمله حياة فارس مغمور أجحفته القبيلة حقه ... فتار هذا الفارس على تلك القيم التي أنزلته منزلة العبيد، وراح يجهد النفس، ويغامر في حياته ؛ ليتبوأ منزلة السيد الحر بين قومه، ووسيلته في ذلك شعر أصيل ينفث من خلاله ما ينم على قدرة فنية في نقل ما يحسه بأسلوب شاعري⁽⁵⁾، وهو إذ يتحسس عقدة النقص في سواده بوصفه عبداً بين أناس يرون هذه العيوب بعين الاعتبار، لم يجد بداً إلا بالهروب من واقعه، ولكن بطريقته الخاصة، المتمثلة بالإكثار من شعر الفخر بشجاعته الذاتية، مع إقراره واعترافه بعبوديته وسواده وهجنته، وهي صورة لا تدع للآخر مجالاً للدفاع عن نفسه، معبراً في كل ذلك عن رفضه القاطع لما تقوم به الذات البيضاء من تهميش وتحقير للآخر الأسود، من دون تقديم دليل يثبت صحّة ادّعائها⁽⁶⁾.

ونحن في هذا البحث سوف نتعرض إلى أبرز لوحتين صورها شعر عنترة، تبدت فيها ثنائية العفة والجرأة وهما كما

يأتي:

(1) رجال المعلقات العشر: 209 .

(2) شرح ديوان عنترة: 181 - 182 .

(3) لباب الأداب: 181 وينظر: الأغاني 243/8 .

(4) جمهرة أنساب العرب: 290 - 291 .

(5) جدلية القيم في الشعر الجاهلي: 8 .

(6) ينظر: شعر المهّمّشين في عصر ما قبل الإسلام - دراسة على وفق الأنساق الثقافية، هاني نعمة حمزة: 76 .

الصورة الأولى: العفة والجرأة في شعر المعركة

إذا صح التعبير عن وصف لواجع عنتره، ورسم أصدق مشاعره تجاه عبلة، وهو في وسط المعمعان، أن نسمي قصته بـ (حب وحرب) ؛ حب لعبلة، وحرب داحس والغبراء، وعنتره في هذه القصة شاعر فارس، استطاع بما لديه من شجاعة رائعة وخلق نبيل، أن يتحرر من عبوديته، وأن يعيش حسناء من بنات السادة، وهو من أجلها، أو من أجل قومه ووفاء بمروئته، يخوض المعارك، ويتحدى الأبطال، ويقهر الجن والغيلان، ولعلنا نجد الأمثلة الكثيرة في شعره، إلا إننا أول ما نتجه إلى نتجها من أبيات معلقته الشهيرة، والتي فيها يقول⁽¹⁾:

هلا سألت الخيل يا ابنة مالك إن كنت جاهلة بما لم تعلمي
يخبرك من شهد الوقعة أنني أغشى الوغى وأعف عند المغنم

يلاحظ المتأمل إنه حين يطالب عبلة بالسؤال عن خلقه في المعركة يلاحظ مدى الفراغ العاطفي، الذي يستشعره عندها، فلذا يخاطبها بلهجة الواصل من نفسه، لا أن تسأل القوم أولاً ممن شهد المعركة، فلربما يجيبونها على نحو المصانعة والمجاملة أو الخوف من بطشه، ومن ثم لا يصل عنتره إلى مبتغاه، فهو عارف بنفسه وبشجاعته، ونبيل أخلاقه، لذا يطالبها أن تسأل الخيل إن لم تصدق بكلام من شهد الوقعة، وهو إذ ينوع مصادر تقصي الحقيقة لـ (عبلة) يريد أن يصل بها إلى نتيجة وهي " أغشى الوغى وأعف عند المغنم " وكأنه - بحسب فهمي - يوحي لها بما هو أبعد من ذلك، فالمغنم ليس مما تطمع فيه عبلة حتى يبلغها بتقرير حاله عند حصول الغنائم، ولكنه يحاول أن يقول لها بطريق آخر: إن المادة ليس كل شيء، وبالتالي فأنا أربأ بنفسني عن المغنم في الوقت الذي يتهالك عليه أسياؤ القوم بالحصول عليه، فمن تختارين ؟ وهو إذ يصف علو همته وفرط إيائه، يذكرها بجرأته التي شهد بها (الحيوان: الخيل) المعرف بـ(لام) الجنس، أي لم يعين لها واحدا منها، بل ترك لها الخيار في إطلاقه بـ(لام) الجنس أن تسأل جميع الخيل الموجودة في المعركة ؛ خيل العدو أم الصديق، وكذلك نسلط الضوء على بيتين شهيرين أوردهما القرشي في جمهرته⁽²⁾، وهما:

ولقد ذكرتُ والرماح نواهلُ مني، وبيض الهند تقطر من دمي
فوددت تقبيل السيوف لأنها لمعت كبارق ثغرك المتبسم

تجد لا أروع من هذا التشابك المادي والمعنوي، في لحظة مفصلية من حياة العاشق، الذي يذهل عن جراحه، ويسليها بذكر الحبيبة، وهو إذ يشاق إلى تقبيل ثغر حبيبته، يخفي صورة مؤلمة، دعت العفة إلى عدم ذكرها، وهي صورة هجر وصدود الحبيبة التي أذاقته مثل ما أذاقته الرماح والسيوف من الآلام وأوجاع، فهو رغم كل ما يعانیه منها إلا إنه يأمل في ودّها له، وكذلك حين يقول من نفس المعلقة⁽³⁾:

إن تغدني دوني القناع فإنني طَبُّ بأخذ الفارس المستلثم
أثني علي بما علمت فإنني سهل مخالفتي إذا لم أظلم
فإذا ظلمت فإن ظلمي باسلُ مرّ مذاقته، كطعم العلقم

تظهر ثنائية العفة والجرأة في أول بيت، وذلك حين يخاطب حبيبته مخاطبة الواصل بنفسه الذي يتحدى كل الموانع التي تعيقه عن الوصول إليها، فحين تحتجب عنه بوضع القناع على وجهها، فهو يستطيع الوصول إليها بدليل وصوله إلى الفارس

(1) شرح ديوان عنتره: 170 - 171 .

(2) شرح المعلقات السبع: 275 .

(3) الديوان: 166 - 167 .

المُجهَّز بكامل عُدَّته الحربيَّة، بل يفخرُ بأنَّه خبيرٌ بأخذِهِ والإِجهازِ عليه، ولكنَّه يمتنعُ عَقَّةً عن الوصولِ لها ومن ثمَّ رفع بُرْقَعها، ويبيِّنُ عِبر هذه الأبيات، تتكلَّل الصورة الجريئة الممتلئة بخبرته المتأنيَّة عن قوَّة شكيمته بأخذ الفارس والتقاطه، رغم تنكره وتحصنه بالدرع، ثم يظهر لها جانب من جرَّأته في حال ظلم الآخر له، فلا يقابله إلا بظلم، وفي تحليلي لظلم عنتره، إنه سماه ظلماً (مسامحة) وإنما هو من باب دفع الأذى عن النفس، وهذا ما يسمي في علم البديع بـ(المشاكلة)⁽¹⁾، وفي قبالة هذه الصورة الجريئة يطرح ما هو أصل في سلوكه، فهو العفيف الذي لا يجرؤ - مهما كان طبياً بأخذ الفارس المستلثم - على نزع خمار الحبيبة ويكشف عن وجهها، لذا يتفلت من عفته الطافحة على سلوكه بما هو عزاء لنفسه، فيرجوها طالباً ذكر محاسنه، حتى يسكن من غلوائه، ويجد من يشاطره الغرام، فبالكلام يجد متنفساً رحباً ينسيه واقعه المأساوي، وفي أبيات له من قصيدة أخرى يقول⁽²⁾:

إن المنية يا عبيلة دوحة وأنا ورمحي أصلها وفروعها
يا عبل لو إن المنية صوّرت لغدا إليّ سجدوها، وركوعها

فالموت عند عنتره، يحمل صورة جميلة، مؤنسة ف (الدوحة) أي الشجرة العظيمة، لا تحمل غير معاني: الكرم، الحياة، الراحة بقرينة الظلال التي يتقيأ بها مَنْ لَسَعَتْهُ حرارةُ الشمس، إلخ من المعاني، وهو لا يكتفي بهذه الصورة إنما يضيف عليها من خياله ما يميزها عن سائر الأشجار، فهو ورمحه تماهيا ليشكّلاً دعامةً لهذه الشجرة (المنية)، ولو أنعمنا النظر في تصويره الشجرة بعد التشكيل الذهني لها، لتمثلت بصورة إنسانية متحركة؛ إذ الشجر بطبيعة تكوينه ثابت على الأرض، لا يمكنه دفع أذى من الخارج، إلا هذه الشجرة التي أصلها عنتره الشجاع، ورمحه القاتل، وهي في الوقت نفسه راحة ساجدة له، وهنا لا بد من التوصل من خلال ربط البيتين ببعضهما، فهل شبه الموت بنفسه التي يجدها في صورة الموت ؟ بعبارة أخرى هل كان مصاباً بالنرجسية حتى رأى في الموت صورته المحببة ؟ وهو في قصيدة أخرى يقول⁽³⁾:

يا عبل قومي انظري فعلي ولا تسلي عني الحسود الذي ينبيك بالكذب
فما تركتُ لهم وجهاً لمنهزم ولا طريقاً، يُنجيهم من العطب
فبادري وانظري طعناً إذا نظرتُ عينُ الوليد إليه شاب، وهو صبي
بصارم حيثما جرَّدته سجدتُ له جبابرة الأعجام، والعرب

هنا في هذه الأبيات تتلاقى أطراف الثنائية، حيث الجرأة التي تمثلت في الفعل الذي يتركه عنتره في أعدائه، من قتل وتكيل ويطش يُنبئ عن سطوة جريئة تجسدت أفعاله، كل هذه الصور الطائشة مشدودة بأول البيت الذي تصدرها، وهو الطلب الخجول، والذي يقطر حياءً، من عيلة في أن تبادر هي وتنتظر بعينها، ولا تنتشبت بأقوال الحاسدين المبغضين لشخصه، وهو بعد ذاك يلمح لها من طرف خفي، أنَّه أحق بها من غيره؛ لإقدامه، وشجاعته .

وحين نُخضع الظاهرة النفسية التي تجلّت في شعور عنتره المتذبذب بين ألم العبودية تارةً وحبٍ للحرية واندفاع في سبيلها، نجدها نزعةً أصيلة غير متقصدة، فقد وجد في ((الإنسان نزعة إيروس وهي حب وقدرة خلاقة ويوجد فيه أيضاً نزعة تناتوس، وهو حقد وقدرة تحطيم من ناحية، وقدرة مراقبة وتنظيم من ناحية أخرى))⁽⁴⁾. وهنا تظهر الموهبة وأثرها في تذويب كلا

(1) ينظر: جواهر البلاغة، أحمد الهاشمي: 125 .

(2) الديوان: 30 .

(3) شرح ديوان عنتره: 36 .

(4) في مهبط المعركة - إرهافات الثورة، مالك بن نبي: 127 .

الشعورين وإخراجهما إبداعياً، حيث استطاع عنتر أن يستغل النزعتين في سبيل وصوله إلى هدفه، فإذا به في النزعة الأولى نراه مندفعاً في حبه لعلبة، جاعلاً ذلك الحب محرّكاً له على العمل الجاد، في سبيل حريته، ونجده كذلك مندفعاً في حبه للحرية، حريصاً على نيلها، الأمر الذي يدفعه إلى تفعيل قدرته الإبداعية في صياغة شعرٍ يُجسّد فيه صورة الرجل المثالي في خلقه وشجاعته وأفعاله⁽¹⁾.

إنّ نتوء ظاهرة الثنائية في شعر عنتر، لم يكن إلا بسبب تلك المفارقة الضدية المعبرة عن ازدواجية تعامل قبيلته معه، ((فقد حُكِم المجتمع بثقافة الشكل لا الجوهر، ويتحول الشاعر الفرد - بناءً على ذلك - إلى نسقٍ فردي منبوذ يتعامل مع النسق المضاد على وفق أفقه الثقافي، فيخترق هذا النسق؛ ليصحح مفاهيمه، ويركز على فاعلية السواد في محاربة النسق الجمعي))⁽²⁾، وهنا تبرز شخصية الشاعر المعبأة بثقة عالية في النفس، فيقول مفتخراً ومُنذراً بتلك الازدواجية في الوقت نفسه⁽³⁾:

يُنَادُونِي	وخيْلُ	الموتِ	تجري:	محكُّك	لا	يُعَادِلُهُ	محَلُّ
وقد	أمسوا	يعيبوني	بأَمِي	ولوني	كلّما	عقدوا	وحلّوا
ولي	في	كلّ	معرِكةٍ	حديثٌ	سمِعْتُ	به	الأبطالُ
قطعتُ	رِقابهم	وأسرْتُ	منهم	وهم	في	عِظَم	جمعهمُ
وأحصنتُ	النساء	بحدٍّ	سيفي	وأعدائي	لِعِظَم	الخوفِ	فُلُّوا
وأرضى	بالإهانة	مع	أناسٍ	أراعيهم،	ولو	قتلي	أحلّوا

إنّ استدعاء صورتين متناقضتين تتكرّر يومياً في حياة الشاعر، ومن ثمّ توظيفها في شعره، لهو دلالة كافية معبرة عن مدى النعمة التي يُكثّها الشاعر لهم، على الرغم ممّا يُقابلهم به من ذبٍّ على أعراض نسائهم بوصفها تمثّل شرفه وعرضه أيضاً، فالحفاظ عليها حفاظٌ على شخصيته من أن ينالها سوءٌ أو غضٌّ بالقول أو حتى الإشارة، وهنا تظهر الثنائية الضدية في شعوره المتجلّي شعراً، فيفتك بأعدائه ويقطع رؤوسهم من جانب، ومن جانب آخر، يقبل بالهين اليسير من قومه، ويرضى بهوانهم على الرغم من توقه للحرية التي من خلالها تتحقق رغباته المعلنة في الاقتران من ابنة عمّه، بل لأجلها كان يُطامن ويخضع لتخرّص المزدبرين بشخصه، حتى يصل به ذلك إلى استعداده أن يموت على يديهم؛ إرضاءً للحيبة، وتحقيقاً لطموحه.

وقد يندكُ صوت الشاعر بصوت القبيلة، فيرى ذاته متحقّقة فيما تُحقّقه القبيلة من مواقف شجاعة ونبيلة، ومن تلك المواقف التي تغنّي بها عنتر، ما كان لقبيلته من موقفٍ يعبر عن حميتها ومنعتها، في يوم الفروق، حين حافظت على نسائها من التعرّض للسبي من قبيلة بني سعد في حادثة طويلة ذكرتها المصادر⁽⁴⁾، وفيها يقول⁽⁵⁾:

ونحنُ	منَعْنَا	بالفُروقِ	نِسَاءَنَا	نُظَرُفُ	عَنْهَا	مُشَعَلَاتٍ	عَوَاشِيَا
خَلَقْنَا	لَهَا	وَالْخَيْلُ	تَنْدُمُ	نُفَارِقُكُمْ	حَتَّى	تَهْزُوا	العَوَالِيَا
ألم	تَعْلَمُوا	أَنَّ	الْأَسِنَّةَ	أَحْرَزْتُ	بِقَيْتِنَا	لَوْ	أَنَّ
						لِلدَّهْرِ	بَاقِيَا

(1) شرح ديوان عنتر، مولوي: 68 .

(2) الثنائيات الضدية - دراسات في الشعر العربي: 50 .

(3) شرح ديوان عنتر: 116 .

(4) ينظر: الفاخر، المفضل بن سلمة بن عاصم (ت: 290هـ): 230، ومجمع الأمثال، الميداني (ت: 518هـ): 2 / 110 .

(5) شرح ديوان عنتر: 214 .

وَنَحْفَظُ عَوْرَاتِ النِّسَاءِ وَنَتَّقِي عَلِيَهُنَّ أَنْ يَلْقَيْنَ يَوْمًا مَخَارِيا

يلحظ بوضوح في هذه الأبيات، طُغيان الضمير الجمعي (النون)، فكانت كالاتي: (نحن، منعنا، نساءنا، نُطْرَف، خلفنا، نُفَارِقُكُمْ، بقيتنا، نحفظُ نتقي) ويظهر عبر هذه الأبيات تماهي ذات الشاعر مع ذات القبيلة، حين تكون معبرةً عن طموح الشاعر وما يعتلج في كيانه من مشاعر، فيرى مثل هذا الصنيع سبباً لرفع شأنه كما أنه سيرفع من شأن القبيلة، ويجعلها ذات سمعةٍ تتردد على ألسنة القبائل في ميدان المعركة، حيث التغلب على المناوئين لهم، وفي المقابل، فهم لا يدعون نساءهم تُضام على أيدي آخرين، فالعفة تدعوهم أن يذّبوا عن أعراضهم ويستبسلوا في الدفاع عن حرائرهم.

وفي أكثر من مناجزة للشاعر مع أقرانه ممّن يريد النيل منه ومن قبيلته، يظهر الشاعر مدى ما يمتلكه من خلقٍ كريم يعبر عن سمو نفسه عن الدنيا، وفي الوقت نفسه تظهر السجايا المضادة لها، وأقصد بالضدية هنا، ما يفرضه السلوك على الشخص من التزام، فضلا عن الصورة التي تُلقى بظلالها في أذهان الآخرين، فمن يكون سمحاً كريماً مضيافاً، لا يُتَوَقَّع منه أن يكون قاسياً، جلدًا في القتال، يقع في أعدائه قتلاً وسلباً، وهذا ما كان عند عنتره، فيقول⁽¹⁾:

إني امرؤ مني السماحة والندى	والبأس أخلاق	أصبْتُ	لُبابها
وأنا الربيع لمن يحل بساحتي	أسد إذا ما الحرب أبدت نابها		
وإذا لقيت كتيبة طاعتها	وسلبتها يوم اللقاء		عقابها
فأذهب فأنت نعمة مذعورة	ودع الرجال قتالها		وسبابها

يتناوب الشاعر بين شعورين كما أوضحنا ذلك آنفاً، يعبر من خلالهما عما يجيش في مرجل صدره من مشاعر الذات الباحثة عن كينونتها، فيتوسل عبر الجود والكرم في أول مقطوعته، بوصفه طريقاً لحباً لتثبيت مرتكزات شخصيته، فيُرجع الآخر بأن يرتاد ساحته، وينزل في فناء داره، الأمر الذي يتيح له إمكانية التحرر من سلطة القبيلة، ويتوسل عبر انخراطه في القتال واندفاعه إلى المعركة أن يحقق ذاته بما يتركه من خسائر في أعدائه، فيكون فعله في المعركة بمثابة المتفلس الذي يخفف على عنتره ما يلقاه من تهوين وازدراء سواء من قبيلته التي تراه هجيناً من أغربة العرب، أو صدّ ونفور من حبيبته التي تتبع هوى أهلها وقبيلتها التي كانت تتحرك بالصد من توجهات قبيلة عنتره.

وفي أبيات له تُشير إلى اقتران صفتي التغزل بالمرأة في شعره الحربي، إذ يُظهر مقدار الشجاعة والقوة حين يُخبر الآخرين عن امرأة كانت تلقي بيدها إلى الأسر ولكنه سارع فأنقذها وردّ الخيل وجعلها تحيا عزيزة مكرمة، وهو في ذلك كأنه يلفت أنظار محبوبته إلى قدرته على حمايتها والذود عنها، فيقول⁽²⁾:

ومرقصة رددت الخيل عنها	وقد همت	بالبقاء	الزمام
فقلت لها اقصري منه وسيري	وقد فرغ	الجزائر	بالخدام
أكر عليهم مهري كليما	قلانده	سبائب	كالقرام

إن دفاع الشاعر عن المرأة لم يكن فقط لإلفات نظر حبيبته إليه، بل يمثل انتفاضته الإنسانية بوجه القبيلة التي أقصته من الاهتمام، فهي لا تعرفه إلا في وقت الحرب، وهو لا يُطلب منها إلا الاعتراف بما يستحقه من مقام مثل سائر أبناء القبيلة، بل يرى نفسه أجدر من كثيرٍ منهم بالفخر والاعتزاز؛ لما يتحلى به من سجايا كريمة تعبر عن إنسانيته.

(1) المصدر نفسه 24 .

(2) المصدر نفسه: 144 .

ولا تقتصر الشواهد الشعرية التي تعزّز حضور هذه الثنائية المتضادة في سلوك الشاعر عنتر بن شداد، حين كان يباشر بنفسه القتال ويُمارس الدفاع عن قبيلته، بما يعجز عنه الآخرون من الأقران، ومن الطبيعي أن يتبدّى ذلك الصراع النفسي عبر هذين الشعورين المتضادين؛ لأنَّ ((الثنائيات ناتجة عن تأزم نفسي حاد لإشكالات وتأثيرات داخلية - ذاتية وخارجية متراكمة في مسافات شعورية خانقة تقضي إلى تصدع كيان الذات، الأمر الذي يولد رغبة اسقاطية مؤداها تحميل تلك الثنائيات قدرًا من المسؤولية عن الذات))⁽¹⁾، بدليل أنّه كان يكثر من صيغة الطلب بالسؤال، فيبته الشهير: (هلا سألت الخيل) أشهر من أن يُذكر هنا، وله في قطعةٍ شعرية يقول⁽²⁾:

هلا سألت ابنة العبيّ ما حسبي عند الطعان إذا ما احمرت الحدق
وجالت الخيل بالأبطال عابسة شعّت النواصي عليها البيض تأتلق
وفي قصيدة أخرى يقول⁽³⁾:

سائل غميرة حيث حلتّ جمعها عند الحروب بأيّ حيّ تلحق
أبحيّ قيس أم بغدرة بعدما رُفع اللواء لها وبئس الملحق
وأسأل خديفة حين أرش بيننا حربًا ذوائبها بموت تخفق
فلتعلمن إذا التقت فرساننا بلوى النجيرة أن ظنك أحمق

وفي أخرى يردد الصيغة الإنشائية ممثلةً بالاستفهام بالهمزة الداخلة على (لم) النافية الجازمة، بقوله⁽⁴⁾:

ألم تعلم لحاك الله أني أجم إذا لقيت ذوي الرماح
كسوت الجعد جعد بني أبانٍ سلاحي بعد عري وافتضح

وكلا الصيغتين كان لهما الأثر البين في إظهار مدى ثقته بالجرأة التي يتمتّع بها من دون الفرسان الآخرين في الحفاظ على حمى القبيلة، بل ويتعدّى ذلك إلى غاراته التي شنّها عليهم، إلا أنّ ذلك لم يمنعه من أن يكون عفيف النفس متحلّيًا بهذه الصفة الكريمة، حتى إن سلاحه جعل يستمدّ منه هذه الخلاص الكريمة، فيكسو الأعداء حين يُفتضح أمرهم ويبين جبنهم، فلا يبطش بهم أو ينكّل بهم لأجل أنّهم وقعوا فريسة حديده.

(1) الثنائيات في شعر الرابطة القلمية، حازم فاضل محمد جابر العبودي، أطروحة دكتوراه، جامعة بابل، 2013م: 20.

(2) ديوان عنتر: 105 .

(3) المصدر نفسه: 106 .

(4) ديوان عنتر: 48 .

الصورة الثانية: طيف الحبيبة بين العفة والجرأة

إن الشاعر الجاهلي، لجأ كثيراً إلى طيف الخيال، واستطاع أن يحقق فيه ذاته، وأن يسترد الزمن المسروق⁽¹⁾، وقد يسهم الحلم في نقل الشاعر إلى زمن الحبيبة أو مكانها أو نقل الحبيبة إلى زمن الشاعر ومكانه، وسيان في الحلم: إستحضار وصل ماضي[كذا] أو توقع وصل آت مع الأيام، فالحلم إلغاء لشرطي الزمان والمكان⁽²⁾، فالنص الشعري لدى الشاعر في العصر الجاهلي ما هو إلا ((رموز تجسدت على شكل صور لغوية حالمة لمكونات لا شعورية))⁽³⁾، فالشاعر العاشق الذي حرم من حبيبته لا بد له من اصطناع وسيلة يصل بها إلى مبتغاه؛ لما يلاقيه من بؤس في واقعه، فهو إن تعرض للصد والنفور والحرمان منها، فهو واجدٌ في طرق أخرى لقاءً لهذه المرأة التي مُنِع منها، وطيف الخيال هو المسرب النفسي الذي يهرب إليه الشاعر مضطراً تارة، ومختاراً تارة أخرى من خلال أحلام اليقظة التي تداعب خياله⁽⁴⁾، ومن هنا ندرك جلياً معاناة عنثرة العاطفية، حين يُقرّر⁽⁵⁾:

إِنَّ طَيْفَ الْخِيَالِ يَا عَيْلَ يَشْفِي وَيُدَاوِي بِهِ فُؤَادِي الْكَيْبُ
وَهَلَاكِي فِي الْحَبِّ أَهْوُنُ عِنْدِي مِنْ حَيَاتِي إِذَا جَفَانِي الْحَبِيبُ

باعتبار أنَّ الحب إذا ارتبط بالحلم فإنه يرتفع فوق مستوى إمكانية التحقيق⁽⁶⁾، فلا يستطيع الشاعر أن يحقق أمنيته، ويتغلب على مشاعره إلا من خلال الحلم الذي يصبح وسيلة إيصال الفكرة للمتلقي؛ إذ كلما ازدادت شدة العائق ازداد تحرك الطاقة في اتجاه التغلب عليها⁽⁷⁾، ومن هذا المنطلق نجد أن عنثرة كما تجلوه صور الطيف رجلٌ مكروبٌ اكتنظ رأسه بالآلام، وحاجز اللون ثمة يسمق بينه وبين معطى الحلم. ولسنا ميالين إلى عد عيلة سبب الشاعر الأمتن الذي يربطه بالقبيلة بحسبان الرغبة في إثبات الذات والتفوق على الأقران، وهذا المنعطف لا يمنع من اعتدادها سبباً يربطه بالمكان على ما فيه من قسوة⁽⁸⁾. وبما إنا عرجنا في أول كلامنا عن الطيف، فلا بد لنا أن نتوقف على عدة أمثلة في شعره، إذ يقول في أحدها⁽⁹⁾:

زار الخيال خيال عيلة في الكرى لمتميم نشوان محلول العرى
فنهضت أشكو ما لقيت بعدها فتفتفت مسكا يخالط عنبرا
فضممتها كيما أقبل ثغرها والدمع في جفني قد بل الثرى
وكشفت برقعها فأشرق وجهها حتى أعاد الليل صبحا مسفرا
عربيةً يهتر لين قوامها فتخاله العُشَّاقُ رمحاً أسمرا
محجوبة بصوارم، وذوابل سمرٍ ودون خباها أسدُ الشرى

(1) الزمن عند الشعراء العرب قبل الإسلام: 275.

(2) الشعر العذري في ضوء النقد الحديث، دراسة في نقد النقد: 71.

(3) علم النفس والأدب: 88.

(4) المتخيل الشعري: 43.

(5) ديوان عنثرة: 27.

(6) ينظر: الإبداع والتوتر النفسي: 23.

(7) ينظر: الخطاب الإبداعى الجاهلي والصورة الفنية: 49.

(8) ينظر: المصدر نفسه: 49.

(9) ديوان عنثرة (التبريزي): 72.

تتعاضل في هذه الأبيات الصور الثنائية [العفة / الجرأة]، حتى لا تستطيع ترجيح كثافة صورة على أخرى، فنجد الجرأة التي تحمله على تقديم الأفعال (فنهضت، فضممتها، وكشفت) وهو إذ يصور ما يتشهاه في ما يراه النائم حين يراوده الطيف لا ينسى أن يصف صاحبة الطيف بصور العفة والخفر والمنعة التي وشحتها عبارة (محجوبة .. إلخ) وفي قصيدة أخرى يقول⁽¹⁾:

أَتَانِي	طِيفَ	عَبْلَةً	فِي	الْمَنَامِ	فَقَبَّلَنِي	ثَلَاثًا	فِي	اللَّثَامِ	
وَوَدَعَنِي،	فَأَوْدَعَنِي	لَهِيْبًا	أَسْتَرُّهُ	وَيَشْعَلُ	فِي	عِظَامِي			
وَلَوْلَا	إِنِّي	أَخْلُو	بِنَفْسِي	وَأُطْفِئُ	بِالدَّمْعِ	جَوِيْ	غَرَامِي		
لَمِتُّ	أَسَى	وَكَمْ	أَشْكُو	لَأَنِّي	أَغَارُ	عَلَيْكَ	يَا	بَدْرُ	التَّمَامِ
أَيَا	ابْنَةَ	مَالِكٍ	كَيْفَ	التَّسْلِيِ	وَعَهْدُ	هَوَاكِ	مِنْ	عَهْدِ	الْفِطَامِ
عَلَيْكَ	أَيَا	عَبِيْلَةً	كُلَّ	يَوْمٍ	سَلَامٌ	فِي	سَلَامٍ	فِي	سَلَامٍ

فهو إذ يقص نبأ الطيف الذي أتاه، يريد أن يربط وشائج علاقته مع التضاد الذي يعانيه في الواقع، فلا يجد إلا الهجر والصدود، ف((اشتعال هواها في عظامه شيء من عشقه الفطري للجمال ولتنبتة لصياغة (من عهد الفطام) التي تعادل رضاعة الشاعر الحب مع اللبن، ولعل عبلة مثلت في وعيه رهانا ينبغي أن يكسبه ؛ ليقمع شماتة الآخرين ... هذا التغريب في الصورة هو جنون الحرية عند عنتره المقابل لرهيبوت الداء))⁽²⁾، وهو إذ لجأ إلى حلمه، يؤكد ما ذهب إليه بسام قطوس من أنّ ((الإنسان عندما يكون قاصرا على احتواء الحقيقة، فلا بد له من اللجوء إلى حيز حالم يكون قادرا على احتوائه، وفي حضور الحقيقة المؤلمة كان الحلم ألصق بالحاجة))⁽³⁾، وقد استطاع الشاعر من هذا الافتتاح بطيف الخيال أن يبلور رؤيته ؛ إذ ((إن قالب القصيدة ليس قيّدا شكليا بقيد الخيال الشعري، بل هو أساس نمطي يسمح للشاعر أن يعبر عن تجربته الشخصية من خلال شكل ذي أبعاد نفسية وقلبية وطقسية وأسطورية في نفس الوقت))⁽⁴⁾، وعلى وفق الشواهد الشعرية التي بين يدي الدارس يمكن أن تؤشر إتباع طرق عديدة ينهجها عنتره الذي تنازعت العفة والجرأة في أن يطوي أوجاعه وأسقامه قبالة صاحبة الطيف، وهذه الطرق لا تتأى عن محوري الترغيب والترهيب، فهو إذ يقول⁽⁵⁾:

قسماً	يا	عبلُ	يا	أختُ	المها	بثناياك	العذابِ	القُبَلِ
وبعينيكَ	وما	قد	ضمّنتُ	من	دواهي	سحرها	والكحل	
إنني	لولا	خيالٌ	طارقٌ	منك	ما	ذقت	هجوع	المقل

يؤكد مدى خوضه الأخطار ؛ بسبب من رغبة في الفوز بقلب عبلة مهما كان الثمن، ولا مفر له من ترهيب الحبيبة حين ينجز لها صورا فنية تبدو فيه الثنائية التي تنازعت بأجلّ مظاهرها.

(1) ديوان عنتره (التبريزي): 187 .

(2) إستراتيجيات القراءة _ التأصيل النقدي: 139.

(3) القصيدة العربية وطقوس العبور _ دراسة في البنية النموذجية: 58.

(4) الديوان: 155.

(5) شرح ديوان عنتره: 135 .

وقد يمثل طيف الحبيبة معادلاً موضوعياً للشاعر، ممّا ألمّ به من ضغوط اجتماعية تجعله ينأى عن الواقع، فينتظر زيارة خيالها؛ لكي يداوي أوجاعه، ويترقّق بحاله، فيقول⁽¹⁾:

فيا ليت أنّ الدهر يُدني أحبّي إليّ كما يُدني إليّ مصائب
وليت خيالاً منك يا عبّ طارقاً يرى فيض جفني بالدموع السواكب
سأصبرُ حتى تطرحني عواذلي وحتى يضجّ الصبرُ بين جوانبي

إلا أنّ الثنائية في مشاعره تبرز بوضوح معبرة عن قلق في كيانه، فكان له أن ينهار إزاء طيف خيال حبيبته عفةً من أن يُقال عنه ضعيف القلب، ومن كان هذا شأنه فلا يكون جديراً بمقارعة الأبطال ومناجزتهم، ولذا جعل الصبر سبيلاً يلتمسه لدرء تحرّصات شائثيه، وعلى هذا يكون الشاعر قد وُقّق بين شعورين متناقضين، أحدهما يدعو لهدم الآخر، وهذه سمة من سمات الشخصية المبدعة إذ تتناقض فيها المشاعر وتضطرب، ومن ثم يكون ذلك التناقض معبراً عن خوالج الشاعر ودالاً على عمق التجربة الشعورية التي يمرُّ بها.

ويظهر الشاعر في لوحة أخرى من شعره، بصورة المنهار الذي ألقاه الوجد، وآلمه فقد الحبيبة، فكان بين ثنائيتين سلك سبيلهما: الأولى تمثّلت بالصبر واستجماع قواه التي من دونها لا يستطيع الحياة، والثانية: البوح بما يعانيه من عذابٍ مبرّح نتج عن فقدته إلفه، فجعله يقول⁽²⁾:

سأضمُرُ وجدي في فؤادي وأكثُمُ وأسهرُ ليلي والعواذِلُ نُومُ
وأرجو التداني منك يا ابنة مالك ودونَ التداني نارُ حربِ تُضرمُ
فمَنّي بطيفٍ من خيالكِ وأسألي إذا عاد عني كيف باتَ المتيمُّ
ولم يبقَ لي يا عبّ شخصٌ مُعرَفٌ سوى كبدٍ حرّى تذوبُ فأسقمُ
وإنّ نامَ جفني كان نومي غلالةً أقول: لعلّ الطيفَ يأتي يُسلمُ

وفي هذه الأبيات يلحظ أنّ الشاعر قد انفرط عقد تصبّره، فراح يستجدي خيالها، ويسألها أن تعود به بوصفه مريض عشقها، فينبغي لها أن تتشغل بحاله، فتدع خيالها يمرّ على عينيه، فيُسعد به وهو يتظاهر النوم لا لأجل الراحة، بل لاقتناص ذلك الطيف الذي ارتهن به قلب عنترة، وهنا يُلَفِتُنا النص إلى انسيابية الثنائيتين (العفة/ والجرأة) عن طريق استعاضة معاطاتها الغرام عبر الطيف الذي يمُدُّه بالحياة والأمل، وعبر الصبر الذي يتأتّى من جرأة وعدم استسلام للضغوط المحيطة به، فكان له أن يتنفّس تلك الحياة عبر هذين الطريقين، وأن يبدع عبرهما شعراً يمثل شخصيته أدقّ تمثيل.

(1) المصدر نفسه: 35 .

(2) المصدر نفسه: 140 - 141 .

الصورة الثالثة: ثنائية العفة والجرأة في وصف الحبيبة

تتصاعد نبرة الجدل الثنائي بين قطبي العفة والجرأة شيئاً فشيئاً حين يصف عنترة حبيبته، مُبدئاً في أول قصيدته عفته ثم يُسفر خطابه عن رغبته العارمة في كسر طبقات مشاعره الخجولة التي يندثر الشاعر بها، ومن ذلك قوله في مطلع القصيدة⁽¹⁾:

إذا الريح هبَّتْ من ربي العلم السعدي طفا برُدّها حرّ الصبابة والوجد

وهنا يجد الريح التي أقبلت من صوب ديار الحبيبة سبباً لإطفاء ما يشتعل في كيانه من أحاسيس إزاءها؛ ذلك لأن هذه الريح تعبّر عن وصل الحبيبة تسامى عن لقاءهما بصورة مباشرة، فهي بمثابة رُسل الوداد والمحبة منها؛ فلذا تأخذ طريقها إلى مسارب قلبه الولهان، فتُسهم في إطفاء تلك المشاعر المتوتّبة للقياء، وتعوّض عنها حتى وإن لم تحضر الحبيبة بنفسها للقاء الشاعر.

ويُشيد الشاعر في خياله تلك الصورة المشرقة عن الحبيبة التي أريد لها أن تكون سيّدة قلبه المهزوم من التغلب عليها، فتتعدّد الثنائيات الضدية بينه وبينها على إثر تلك الصفات التي جعلها نافذة تعبّر عما يجيش في كيانه من عواطف إزاءها، فيقول⁽²⁾:

ولولا فتاة في الخيام مقيمة	لما اخترت قرب الدار يوماً على البعد
مُهفّفة والسحر من لحظاتها	إذا كلمت ميتاً يقوم من اللحد
أشارت إليها الشمس عند غروبها	تقول: إذا اسودّ الدجى فاطلعي بعدي
وقال لها البذر المنير ألا اسفري	فإنك مثلي في الكمال وفي السعد
فولت حياءً ثم أرخت لثامها	وقد نثرت من خدّها رطب الورد
وسلّت حساماً من سواجي جفونها	كسيف أبيها القاطع المرفف الحد
تقاتل عيناها به وهو مغمّد	ومن عجب أن يقطع السيف في الغمد
مُرّحة الأعطاف مهضومة الحشا	منعمة الأطراف مائسة القد

وقد أظهرت أبياته مقدار الإعجاب العظيم بجمال حبيبته، على أنه أقام ثنائية تضمّنت أبياته بين جمالها الفئان وبين خفّرها وحيائها، فهي على ما تتحلّى به من جمالٍ فائقٍ ظهر على تقاطيع جسدها، من خصرٍ محدّد، ووجهٍ فاق نور الشمس، وبدّ ضوء القمر، إلى الدرجة جعل الشمس والقمر يُشيران إليها بأن تُشرق بنورها إذا اظلمت السماء، وهنا طلب ضمني كمن في طيات رغائب الشاعر، إذ كان يتمنّاها مسفرةً ظاهرةً يراها وتراه، إلا أن حياءها وتمنّعها جعلها تبقى محجوبةً عن الشاعر، إلا أنها استجابتها كانت جُزئية بما أرخته من لثامٍ أحاط بوجهها، ثم ينتقل إلى ذودها واستبسالتها من أجل صون عفافها، فهي ثنائية ضدية قائمة على أن تكون الحبيبة سهلة المنال لمحبوها، وبين أن تكون محجوبةً عنه يفصله عنها خيامٌ ولثامٌ، كل ذلك ما يُعرّز قيام التواصل فيما بينهما، فلولا تمنّعها لما أفلحت في إشعال عواطف الشاعر، فهو تمنّع إيجابي يُعصّد قيام تلك العلاقة الحميمة بينهما؛ ولذا تجده يقول فيما بعد⁽³⁾:

فهل تسمح الأيام يا ابنة مالك بوصل يداوي القلب من ألم الصّد

(1) المصدر نفسه: 61.

(2) المصدر نفسه: 61.

(3) المصدر نفسه: 61.

سأحلم عن قومي ولو سَفَكوا دمي وأجرع فيك الصبر دون الملا وحدي

وهنا يتوقف الشاعر في خطابه لابنة عمه، حيث لا يرتجي منها جوداً بوصل؛ لأنه يعلم أنها لا تبخل عنه به، بل الأيام التي أصبحت حائلاً بينه وبينها، فتثائية الوصل والهجر تتجلى في هذا البيت، ومن الطبيعي أن ينحى غزله هذا المنحى العفيف فينسجم ((مع المعنى الخُلقي الذي يهدف إليه عنتره في شعره، فمن غير المعقول فيمن يحاول أن يرسم لنفسه صورة الكمال الخُلقي أن يحيد عن الارتباط بالغزل العذري))⁽¹⁾.

وتبرز الثنائية الضدية في شعر عنتره بصورة واضحة حين يستعرض بطولاته في ساحة المعركة، وهي اللحظات الحاسمة التي تحدّد بقاءه حياً، فيعيش بطلاً كريماً تتناقل القبائل سيرته وأخبار صولاته، أو يُردى قتيلاً فتتمحق صورته في ذهن حبيبته وأذهان قبيلته الذين توجّهوا له في ساعة العسرة ليكشف عنهم ضراءها، فيقول⁽²⁾:

ولقد كررتُ المهرَ يدمى نحرهُ	حتى اتقنتي الخيلُ بابني حذيم
ولقد خشيتُ بأنْ أموتَ ولم تدُرْ	للحربِ دائرةً على ابني ضمضم
إذ يتقي عمرو وأذعنْ غدوةً	حذر الأسنةِ إذ شرعنْ لدلهم
يحمي كتيبتهُ ويسعى خلفها	يُغري عواقبها كلذعِ الأرقم
ولقد كشفتُ الخدرَ عن مريوبةٍ	ولقد رقدتُ على نواشرِ معصم
ولربّ يومٍ قد لهُوتُ وليلةٍ	بمُسوّرٍ ذي بارقين مُسوّم
الشامي عرضي ولم أشتهمُها	والنادرين إذا لم القهما دمي
إنْ يفعلا فلقد تركتُ أباهما	جزراً لخامعةٍ ونسرٍ قشعم

يكّرر الشاعر في بداية هذه المقطوعة من معلقته الشهيرة أداة التحقيق (قد) مسبوقة بلام القسم مردفةً بالجملة الفعلية، وفي ذلك دلالةٌ تُحقّق المراد الذي تغياه الشاعر؛ إذ إنه في مقام إثبات تلك الخلّة الحميدة التي تفرّدت شخصيته بإظهارها، ألا وهي الشجاعة، وفي الوقت نفسه يخشى الموت الذي يحجبه عن طموحه بأن ينال نصيبه من المجد، لاسيّما أنه يُقاتل شجعاناً قد تمرّسوا على القتال، كلُّ ذلك يكشف عن جرأته وعدم هيبته الموت، الأمر الذي يدفعه إلى استعراض بطولاته الغرامية في الوقت نفسه، فيسترجع تلك الذكريات العارمة مع محبوبته التي لم يُصرّح باسمها استشعاراً منه بجرأة تلك المشاهد، وما توقعه من صدمةٍ لدى متلقيها، إذ تعكس توقه للنساء مثل غيره من الفرسان الذين يغشون الحسناوات من النساء، وهو في الوقت نفسه لم يكن مثل غيره مشغولاً بهنّ طوال الوقت، بل يجعل من جرأته هذه ميداناً للنيل من أعدائه، فكانوا لا ينالون منه غير شتم العرض، وتمنياتهم المعقودة نذوراً فيما لو سَفَك دمه، وهذا الأمر جعله عنتره متاحاً لهم، تنفيساً لما تكبّدوه من خسائر فادحة فيهم، فلقد كانت جثث آبائهم طعاماً للنسور وغيرها من الوحوش.

نخلص من هذا المشهد الشعري الذي عرضه لنا عنتره، أنّ مشاعره الدفينة تبيّدت من خلال هذه الثنائية بين جرأة عبّرت عن شجاعته الفريدة في ساحة المعركة، وجرأته التي دفعته أن يُشبع نهمه بالنساء العفيفات غير المتهنكات، وبين عفةٍ تجعله لا يتعقّب من يشتمه ويتوعّده بسفك دمه، الأمر الذي يجعله يعفّ عنهم وينأى بنفسه بأن يتعقّب أمثال هؤلاء، فهو يراهم غير جديرين به فرساناً يُنازلونه في المعركة. وبذا تتضح ثنائية مشاعره بين العفة والجرأة لترسم لنا تلك الصور المتنوعة في ثنّيات شعره، جاعلةً المتلقّي يتأمّل في تلك الصور المعبرة عن نوازعه النفسية. ومن ثمّ تترك في المتلقّي انطباعاً يجعله يعيش الحدث بتفاصيله عبر تلك الثنائية اللاشعورية التي تبيّدت في شعر عنتره.

(1) ديوان عنتره، (مولوي): 96.
(2) ديوان عنتره: 186 - 187.

ومن أشعاره التي اندكّ فيها الجانبان (العفة/ الجرأة) وتمازجا في لوحةٍ واحدة، مكوّنين بهذا التمازج الشخصية القلقة له، قوله⁽¹⁾:

ما استمتت أنثى نفسها في موطن حتى أوفي مهزها مولاها
أغشى فتاة الحي عند حليلها وإذا غزت في الجيش لا أخشاه
وأغض طرفي ما بدت لي جرتي حتى يواري جرتي مأواها
إني إمروؤ سمح الخليفة ماجد لا أتبع النفس اللجوج هواها

نستظهر مدى الجرأة التي بسببها يخاطر، ولا يبالي في أن يغشى (فتاة الحي عند حليلها) ولا يهमे بعد ذلك ما يقوم به (حليلها) من ثورة غير عارمة قد تجر عليه الهلاك، وهو إذ يستثمر بطولته الجريئة لا يمكن بحال أن تجعله فاسد الخلق، قليل المروءة، فهو يحافظ على عفته، التي تجعله يغض الطرف دون رؤية جارتته، مما يثبت لنا بجلاء صفة العفة المفرطة لديه، فهو رغم جراته يبقى رقيقاً في غزله والإشادة ببطولته، بل هو رقيق في حديثه على أعدائه، أليس هو القائل⁽²⁾:

كمشت بالرمح الطويل ثيابه ليس الكريم على القنا بمحرّم

بل هو رقيق على فرسه، يألم لألمه، ويشقى لشقائه، ويرى بكاءه، ويسمع توجعه⁽³⁾، وإذ تنمأهي صفتا [العفة / الجرأة] في شخص عنتره نجده بعد ذلك هائماً في حب عبلة لا يعرف الحب إلا ومخايل الفروسية الجريئة تغالبه تارة، والخلق العفيف الذي تلبسه يغالبه تارة أخرى، وهو مثل غيره من الشعراء يحاول " أن يجعل من محبوبته أجمل النساء، وأكثرهن سحراً وتأثيراً، وقدرة على أن تهب الرجل المتعة والنشوة"⁽⁴⁾، ولا يمكن بعد هذا أن نستسيغ ما ذهب إليه أحدهم من إن ((تكراره لاسم عبلة في شعره... هو إلى الرمز أقرب منه إلى مجرد ذكر للحبيب))⁽⁵⁾، فما المانع في وجود حبيبة عشقها الشاعر، وتعذب في سبيل نبيلها ؟ ألا يكون شعره خير دليل على ذلك؟

الصورة الرابعة: ثنائية العفة والجرأة في وصف العاذلة

للعاذلة حضور في الشعر الجاهلي بصفة عامة، وهذا الحضور كان مدعاةً لشعراء ذلك العصر أن يوجّهونه في أشعارهم بحسب الرؤى والأفكار التي تنازعهم، إلا أن كل تلك الأفكار على اختلافها كانت تعبر عن رفض الرجل وعدم انصياعه للمرأة اللاتمة له، وهذا لا يعني بحال أنه يرفض وجودها في حياته، بدليل أن تغزلهم بالمرأة تميّز برغبةٍ عارمة للرجل في أن تقبله المرأة وترغب في وصاله، وهذا دليل لا يختلف على صحته باحث درس شعر تلك المرحلة الزمنية. ومن الأمثلة التي حضرت فيها ثنائية الجرأة والعفة في شعر عنتره في هذه الصورة حصراً، ما قاله في امرأة له بخيلة لا تزال تذكر خيله وتلومه في فرسٍ كان يؤثره على سائر خيله⁽⁶⁾:

لا تذكرني مهري وما أطعمته فيكون جلدك مثل جلد الأجر

(1) ديوان عنتره: 208 – 209 .

(2) ديوان عنتره: 174 .

(3) ينظر: شرح المعلمات السبع: 279.

(4) الحياة الأدبية في العصر الجاهلي: 299.

(5) الأدب الجاهلي قضايا وفنون ونصوص: 200.

(6) ديوان عنتره: 29 – 30 .

إن الغبوق له وأنت مسوءة	فتأوهي ما شئت ثم تحوي
كذب العتيق وماء شن بارد	إن كنت سائلتي غبوقاً فاذهي
إن الرجال لهم إليك وسيلة	إن يأخذوك تكلي وتخضبي
ويكون مركبك القعود ورحله	وابن النعمة عند ذلك مركبي
إني أحاذر أن تقول ظعيتي	هذا غبار ساطع فتلبب
وأنا امرؤ إن يأخذوني عنوة	أقرن إلى شر الركاب وأجنب

في هذه الأبيات تجد الثنائية واضحة جلية، حين ينهي الشاعر زوجته أن تلومه على إفراطه على إثارة فرسه (ابن النعمة)، وهو الفارس المغوار الذي يجد كينونته متحققة في هذه الفرس التي يشن بها الغارات ويتغلب بها على خصومه في المعارك، فمن هذه الناحية يرى الشاعر أن من يلومه على إكرامه فرسه يريد بذلك انتقاصاً من شخصه وازدراءً بما يحققه من سمعة طيبة تغطي على سواد لونه، فلذا يتوعد امرأته بأن يطلقها إن استمرت على لومه، وستكون فيما بعد حليلة غيره من الرجال، وفي هذا التهديد تجد الجرأة ومدى الاعتزاز بشخصه كونه فارساً مغواراً لا يقبل الدنية من القول والشائن من الوصف، فلا يسعه بعد ذلك أن يتطامن ويرضى بمن تحاول المس بكينونته التي يسعى إلى تثبيتها على الرغم من محاولات مبغضيه الرامية إلى تقليل شأنه في القبيلة، فهو - بهذا التصور الذي عرضناه - يجد ذاته في التحرر من ربة هذه الزوجة القالية، فمركبها بعد هجرانه لها يكون القعود (ما اتخذ من الإبل للركوب خاصة) وذلك حين تُسبى وتتعرض لقهر الرجال، وفرسه حينها ستكون مركبه لتحقيق ما يصبو إليه من مجد لا يتحقق إلا بها، إلا أنه مع ذلك لا يجراً أن يقوم بهذه الفعلة خشية أن تظن به أنه يريد الهروب وعدم المواجهة مع من يريد اقتيادها سبيةً إلى قومه، وبذلك يبقى رهينة التصور السيء الذي أراد عنتره جهد إمكانه أن يدفعه وراء ظهره، فلا يقبل أن يتكعب الطريق وينهزم مولياً على فرسه خوفاً على نفسه، أو يتلبب حتى لا يعرفه أحد فيتعرض له، وهذا شأن العاجزين عن منازلة الأقران، وفي آخر بيت يذكر الشاعر زوجته اللائمة أنه لا يقدر إلا أن يكون رجلاً له ما للرجال من طموح في نيل المجد، إلا أنه إن تكالبت عليه الأعداء وكان أسيراً بيدهم سيؤول إلى أمره إلى تباب، ويستحيل شأنه إلى أحسن حال، فيقرن ذليلاً على شر النياق تحمله إلى ديار أعدائه ليزوق الهوان على يديهم، وهذا ما يشعر بهيمنة الشعور المأساوي الذي ينتاب مخيلة عنتره، حين يدعو امرأته أن تفكر في عواقب الأمور، ويسرد لها عبر حوارها معها ما سينتابه من حال فيما لو تخلت عنه وجعلته نهباً لتخرصات القوم، فبمقدورها إذن أن تعلي شأنه وذلك بمساندته والوقوف معه إزاء ما يتعرض له من نقولات حاسديه.

وفي لوحة أخرى من لوحات شعر عنتره، تتجسد ثنائية العفة والجرأة في معرض ردّه على الحبيبة العاذلة، التي تتخوف عليه من الموت، إذ يقول⁽¹⁾:

بكرت تخوفني الحتوف كأني	أصبحت عن غرض الحتوف بمغزل
فأجبتها: إن المنية منهل	لا بد أن أسقى بكأس المنهل
فاقتني حياءك لا أبالك واعلمي	أني امرؤ ساموئ إن لم أقتل
إن المنية لو تمثّل مثلت	مثلي إذا نزلوا بضنك المنزل

(1) ديوان عنتره: 128 .

والخيل	ساهمة	الوجه	كأنما	تُسقي	فوارسها	نقيع	الحنظل
وإذا حُمِلَتْ	على	الكريهة	لم	أقل	بعد	الكريهة	ليتنى
						لم	أفعل

إنَّ الشاعر وجد في لوم العاذلة له متنفساً يبوَح عبْره عمّا اعتَمَلَ في ذاته وأرقَّ كيانه من شعورٍ حانقٍ على من ازدراه ولم ير فيه غير سواد لونه، فأطلق عنان بيانه؛ ليعرّفها بموقفه من الموت، فهو المنهل الذي لا بُدَّ لكل إنسان من أن يذوق كأسه، ولو لم يُقتل في معركة، فهو سيموت فيما بعد، وهذه الحكمة التي نطق بها عنتره، تُعزِّز يقينه بذاته، وتعزِّد موقفه الرامي إلى صنع المجد والذكر الجميل بين القبائل، بوصفه فارساً لا يروقه غير نيل المجد والسمعة التي حاول أعداؤه أن يُشوِّهوا صورتها، الأمر الذي يدفعه إلى التباهي باندفاعه إلى الموت بدرجةٍ يتماهي والموت، يجعل الأخير صورته الأخرى في عيون أعاديهِ، إنَّ التضاد في هذه الصورة يتحرك ((على مستوى أعمق من مستوى الدلالات اللغوية والإيقاعية الواضحة من جهة أخرى، وتشكل هذه الأنساق بنية موازية للبنية الدلالية، تتقاطع معها في نقاط وتتفصل عنها في نقاط، لكنها تظل دائماً مترابطة معها))⁽¹⁾، وبذلك تتجلى ثنائية العفة والجرأة في شعره، معبرة عن نوازعه النفسية المتقدة عبر تفاعلٍ خصبٍ يُضفي بنا إلى تأملٍ دقيقٍ للظروف النفسية والاجتماعية التي أحيطت بالشاعر، فكانت سبباً يدفعه لتلك الصور الصادقة والصادمة في الوقت نفسه، وعلى ذلك يقدم الشاعر حياته خياراً بديلاً لحياةٍ أخرى تحقق له ما تمَّ قمعه اجتماعياً بين أبناء جلدته.

الخاتمة

في ختام هذا البحث نأتي على بعض النتائج التي توصَّل إليها، ومنها:

- كان للثنائيات في الفكر الغربي أهمية تجلّت عبر التنظير الأسنوي لها بدءاً بثنائية (اللغة/ والكلام) و(التزامن/ والتزامن) عند فرديناند دي سوسير، وانتهاءً بالفكر التفكيكي الذي رأى ضرورة تفكيك الثنائيات لاسيما حين تكون ضدية بما يؤدي إلى حصرها في نمط ثابت، وهذا ما يخالف طبيعة الحياة.
- كشف البحث النقاب عن النوازع النفسية التي حفّت بمنجز الشاعر عنتره بن شداد، فكان لها الأثر البالغ في ظهور ثنائيتي العفة والجرأة بوصفهما ثنائيتين ضديتين معبرتين عن تناقض بيني في أثر كل واحدة منهما على سلوك الشاعر.
- عبّر الشاعر عبر هاتين الثنائيتين عن طموحاته وآماله المكبوتة، فكانت الحرب تارةً ونيل وطره من المحبوبة في التغرُّل بها ووصف محاسنها أو استعطافها، سبيلاً لردم الفجوة العاطفية في نفسه، فحقّق عبر هذين الطريقتين ما يجعله متوازن السلوك.
- أظهر البحث مدى الثراء القيمي في الشعر الجاهلي، فالتجوال السريع في منجز الشاعر عنتره بن شداد، جعلنا نتيقن أنّ شعر هذه المدة الزمنية حافلٌ بالنوازع والأفكار ومكتنّزٌ بالإشارات النفسية والاجتماعية، الأمر الذي يدفع الباحثين إلى العكوف على تلك المدة الزمنية وتبسيط الضوء على منجزها الشعري بما يعكس لنا صورة مشرقة بما احتوت عليه من نوازع، وأن يُعاد النظر في تقييم تلك المرحلة بما يتفق والمناهج الإنسانية الحديثة.
- أظهر البحث عبر استشهاده بنصوص متظافرة من شعر عنتره، أنّه قد ينطلق من ذاته، فلا يرى أحداً غيرها، فيعبّر عنها بكل وضوح، وتارةً يندكُّ ويذوب في صوت القبيلة، كلّ ذلك يعود إلى الظرف الزمني والحالة التي كان عليها، فهو شاعرٌ يعنونه مثل سائر البشر من النوازع والتقلّبات في المزاج والآراء.
- يتفق البحث مع الدارسين الذين تناولوا شعر عنتره من قبل، ورأوا أنّه تعلّق بعبلة ابنة عمّه، ولم تكن وهماً أو خيالاً، أو مجرد معادلٍ موضوعي، يعبّر من خلاله الشاعر عن مكبوت مشاعره، وهذا ما أيّدته الأبيات الكثيرة التي تغنى بها عنتره عن ابنة عمّه، فكان أحد العشاق المشهورين من بين شعراء العربية.

(1) جدلية الخفاء والتجلي، كمال أبو ديب: 64 .

- نخلص عبر متابعتنا لأكثر من شاهدٍ شعريٍّ لعنترة، أنه كان أكثر ميلاً للجرأة من العفة؛ ولعل الطبيعة القاسية التي عاشها عنترة كانت مؤثرة على بروز الجرأة في خلاته وارتفاع مناسيبها على حساب العفة التي راهن الشاعر على استظهارها في مجمل سلوكياته.
- وأخيراً سلطَ البحث الضوء على العلاقة الحميمة التي كانت بين الشاعر والموت، ويرى البحث أنَّ حبَّ الشاعر للموت ناتجٌ طبيعيٌّ من التهميش الذي كان يُعانيه من أبناء قبيلته فمن لا يملك في حياته شيئاً غير الإهانة به والازدراء بشخصه والدفع به في المعارك سيدفعه لتشهي الموت وتطلبه أينما كان، فضلاً عن أنَّ عشقه للموت سببٌ لشجاعته، وعدم تردده في الحروب، فمن لا يخافُ من الموت، سيكون بالمحصلة جريئاً لا يرهب على نفسه إن أصيب في معركة أو لم يُصب.

المصادر والمراجع

أولاً: الكتب:

1. ابن المقفع: عبد الله (ت: 142هـ)، كليله ودمنة، تحقيق: فوزي عطوي، الشركة اللبنانية للكتاب، بيروت، 1969م .
2. أبو الريان: محمد علي، تاريخ الفكر الفلسفي، دار النهضة العربية، بيروت، 1978م.
3. أبو الفرج البغدادي: قدامة بن جعفر بن قدامة بن زياد (ت: 337هـ)، نقد الشعر، مطبعة الجوائب، قسطنطينية، ط1، 1302هـ.
4. أبو ديب: كمال، جدلية الخفاء والتجلي، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1979م.
5. أبو طالب: المفضل بن سلمة بن عاصم (ت: 290هـ)، الفاخر، تحقيق: عبد العليم الطحاوي، مراجعة: محمد علي النجار، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، ط1، 1380هـ.
6. الأصبهاني: أبي الفرج (ت: 356هـ)، الأغاني، تحقيق: د. إحسان عباس وآخرون، دار صادر، بيروت، ط3، 2008م.
7. الأندلسي: ابن حزم، جمهرة أنساب العرب، تح: عبد السلام هارون، دار المعارف مصر، 1962م.
8. بلوحي: محمد، الشعر العذري في ضوء النقد العربي الحديث، دراسة في نقد النقد، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2000م.
9. بن منقذ: أسامة (584هـ)، لباب الآداب، تح: أحمد محمد شاكر، المطبعة الرحمانية، مصر، 1935م.
10. بن نبي: مالك، في مهب المعركة - إرهاصات الثورة، دار الفكر المعاصر، بيروت، 2002م.
11. بوبعيو: بوجمعو، جدلية القيم في الشعر الجاهلي، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2001م.
12. التبريزي: الخطيب، شرح ديوان عنترة، قدم له ووضع هوامشه وفهارسه: مجيد طراد، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 1992م.
13. الجاحظ: عمرو بن بحر بن محبوب الكناني، أبو عثمان (ت: 255هـ)، الرسائل السياسية، دار ومكتبة الهلال، بيروت، 1976م.
14. حمزة: هاني نعمة، شعر المهمشين في عصر ما قبل الإسلام - دراسة على وفق الأنساق الثقافية، منشورات ضفاف، بيروت، ط1، 2013م.
15. خفاجي: محمد عبد المنعم، الحياة الأدبية في العصر الجاهلي، دار الجيل، بيروت، ط1، 1992م.
16. الدروبي: سامي، علم النفس والأدب، دار المعارف، مصر، د.ت.
17. ديوان عنترة، تحقيق ودراسة: محمد سعيد مولوي، المكتب الإسلامي، القاهرة، د.ط، د.ت.

18. الديوب: سمر، الثنائيات الضدية - دراسات في الشعر العربي القديم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2009م.
 19. الرازي: أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني (ت: 395هـ)، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، بيروت، 1979م.
 20. الزوزني: أبو عبد الله (486هـ)، شرح المعلقات السبع، ضبطه وكتب مقدمته وتراجمه وتعليقاته، محمد علي حمد الله، المطبعة التعاونية، دمشق، 1963م.
 21. ستروك: جون، النبوية وما بعدها من ليفي شتراوس إلى دريدا، ترجمة: د. محمد عصفور، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ع 206، 1996م.
 22. الصائغ: عبد الإله، الزمن عند الشعراء قبل الإسلام، دار الرشيد للنشر، بغداد، 1982.
 23. ———، الخطاب الإبداعي الجاهلي والصورة الفنية - القدامة وتحليل النص، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1997م.
 24. ضيف: شوقي، تاريخ الأدب العربي - العصر الجاهلي، دار المعارف، القاهرة، ط11، 1989م.
 25. عبيد: محمد صابر، المتخيل الشعري أساليب التشكيل ودلالات الرؤية في الشعر العراقي الحديث، المكتبة الوطنية، بغداد، ط1، 2000م.
 26. الغلاييني: مصطفى، رجال المعلقات العشر، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، د.ت.
 27. الفراهيدي: أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم (ت 170هـ)، كتاب العين، تحقيق: د مهدي المخزومي ود إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، د.ت.
 28. قطوس: بسام، إستراتيجيات القراءة، التأصيل النقدي، دار الكندي، عمان، 1988م.
 29. ليتش: إدموند، كلود ليفي شتراوس - دراسة فكرية، ترجمة: د. ثائر ديب، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، د.ت.
 30. الملا: سلوى سامي، الإبداع والتوتر النفسي دراسة تجريبية، دار المعارف، القاهرة، 1982م.
 31. النشار: مصطفى، تاريخ الفلسفة اليونانية من منظور شرقي، دار قباء، القاهرة، 1998م.
 32. النيسابوري: أبو الفضل أحمد بن محمد بن إبراهيم الميداني (ت: 518هـ)، مجمع الأمثال، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار المعرفة، بيروت، د.ت.
 33. الهاشمي: أحمد، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبدیع، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، 2001
 34. يوسف: حسني عبد الجليل، الأدب الجاهلي قضايا وفنون ونصوص، مؤسسة المختار، القاهرة، د.ت.
- ثانياً: الرسائل والأطاريح الجامعية:**
35. العبودي: حازم فاضل محمد جابر، الثنائيات في شعر الرابطة القلمية، أطروحة دكتوراه، جامعة بابل، 2013م.
- ثالثاً: المجلات والدوريات:**
36. الدواي: عبد الرزاق، عن هوية الفكر النقدي عند فوكو، دراسات عربية، ع 11-12-13، سبتمبر - أكتوبر 1992م.
 37. ستيكفيتش: سوزان، القصيدة العربية وطقوس العبور - دراسة في البنية النموذجية، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، المجلد الستون، الجزء الأول، 1985م.

دراسة مقارنة في الشهادة والمقاومة بين الادبين العربي والفارسي
 أ.م. حسين ناظري الباحث. احمد محمدي نجادباشاكي
 الباحث. جليل حاجي بور طالبي

قسم اللغة العربية وآدابها/ جامعة فردوسي/ مشهد/ ايران

A Comparative Study Between Arabic and Persian Literature in Martyrdom and Resistance

Asst. Prof. Husain Nazery

Researcher Ahmad Muhammady Najadbashaki

Researcher Jaleel Haji Bor Talibi

Dept. of Arabic/ University of Firdosi/ Mashad/ Iran

a.mohamadi.np@gmail.com

Abstract

Martyrdom and resistance are mentioned in Both Arabic and Persian literature. The research aims at studying some poems about martyrdom chosen from both Arabic and Persian literature. The result of the study is

الملخص

ان قضية الشهيد والمقاومة قضية اعتني بها الادبان العربي والفارسي فتولى الشعراء في تلك الظروف الصعبة التي طرأت بعد الاحتلال، وذلك من خلال كلامهم الذي وصل الينا بشكل ابيات تحكي موقعهم في المقاومة. فهذه الدراسة التي اعتمدت في خطتها على المنهج الوصفي-التحليلي تهدف الى دراسة الاشعار الممتازة للشعراء المعاصرين بين الادبين الفارسي والعربي والتي انشئت حول مفاهيم المقاومة والشهادة. فتوصل البحث الى ان الشجاعة من الصفات التي اتصفت بها الشهداء في اشعار الادبين، وقد تناول الشعراء محور الشهادة حيث اكد على قيمتها ومعانيها السامية. وقد أعطوا للشهيد صورة خالدة وشخصية ناثرة تسير بين الثوار، فالشهادة لديهم التنديد بالحرب والارهاب؛ هي خطوة علي درب الانتصار، ليس شعر الشهادة شعر الرثاء وتقديم العزاء الى ذويهم قط؛ بل هو أداة لإثارة النخوة والعزة في القلوب.

الكلمات المفتاحية: شعراء المعاصر، الشهيد، المقاومة، العربي، الفارسي.

المقدمة

والغرض من الادب الملتمزم هو توجيه المجتمع ودعوته باتجاه الحقيقة. «وظيفة الشعر هو النوعية الناس وتحفيزهم، أي الشعر طريقة معينة يلفت الانتباه إلى أي شيء، بل يشجع على التصور والداعي الى الوعي»¹ يلزم ان يتخذ الشعر في اعتلاء الناس، والشاعر هو الذي ينبغي شعره لغة المجتمع: «يجب الشعر أن يكون كلمة عصره يدل على زمانه ومجتمعه؛ الشعر ظاهرة بشرية وللشعر. والشعر يقودهم ويستنهضهم الى الحركة»² قال المؤلف الأدبي سارتر المؤلف كتاب "ما هو كتاب الأدب" اننا نريد ان سيخذ الادب وظيفته في تطور وتغيير المجتمع³ وأكد سارتر أن الهدف من الأدب الملتمزم هو الجهد والمقاومة.⁴

إذا كان المقاومة فرضاً شرعياً، فإن الاستشهاد ثمرة المعرفة اليقينية، فالذي يدفع المجاهد لان يبذل نفسه ويضحى دمه إيمانه العميق بان اداء هذا الواجب لن يضيع سدى، وانما اجره جزيل عند ربه «وَلَنُؤْتِيَنَّكَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ أَوْ مَنَّامُغْفَرَةً مِنَ اللَّهِ

1. ديجز، ديويدي، (1388)، اساليب نقد الادبي، ترجمة: محمد تقي صدقياني و غلامحسين يوسف، الطبعة السادسة، طهران: علمي للطباعة: 34.

2. كاخي، مرتضى، (1387)، ابلغ من الصمت، طهران: آگاه للطباعة، الطبعة التاسعة: 44.

3. نجفي، ابوالحسن، (1356)، دور الادب، طهران: مرواريد للطباعة: 54.

4. سارتر، ژان بل، (1348)، ما الادب؟، ترجمه: ابوالحسن نجفي، طهران: كتاب الزمان للطباعة: 42.

وَرَحْمَةً خَيْرٌ مِّمَّا يَجْمَعُونَ»¹ فالشهادة ليست مجرد موت يذهب بحياة الإنسان فيفقد معها الجسد الروح التي كانت تسكنه، وإنما هي رحمة ودعوة، وحرب على العدوان، وليس فيها ظلم ولا إرهاب، فيها تحفظ دماء المسلمين وغير المسلمين لأنها تدفع الظلم والبغي، وتكسر شوكة الكفر والطغيان، وتهدم مواخير الفساد والمفسدين، كما أنها في المقابل تؤسس دولة العدل والحق والحرية التي تحفظ حياة ودماء المستضعفين.

إن معاني العزة والكرامة والحرية لا تتجسد واقعاً في حياة الأفراد والمجتمعات والشعوب والأمم إلا إذا ابتليت، ومن أعظم الابتلاءات ظهور الأعداء الذين يغتصبون الأرض، ويعتدون على دين الله وعباد الله، وهنا يأتي دور المجاهدين تاج الوطن الذين يتحملون المسؤولية كاملة دون تردد، يقاومون بروح تحررت من كل قلق وخوف، فلحظة الموت عندهم هي الهدف، غدواً إلى العلا، وسمواً إلى الرفعة، وفوزاً بالنعيم المقيم.

أن شعر المقاومة المعاصر ساهم مساهمة مباشرة في إشعال نار الثورة، وأن الشعراء أخذوا دورهم في الدفاع عن وطنهم ومقدساتهم، واهتم الشعراء المعاصرون كاسلافهم بموضوع المقاومة والشهادة اهتماماً بالغاً وخاصة بعد اندلاع الحروب في البلاد الإسلامية، وأنهم من خلال شعرهم نشروا ثقافة المقاومة والجهاد، ووظفوا دماء الشهداء، ونزيف الجرحى، ومعاناة الأسرى، لإيقاظ المشاعر والأحاسيس، وأن شعرهم جاء معبراً بشكل جلي عن حالة مجتمعهم.

حاولنا من خلال هذه الورقة أن نبين هذا الموضوع من خلال المنهج الوصفي كي نبين موقف الشعراء بين الأدبين في مفهوم الشهيد والمقاومة.

1-1 خلفية البحث

و من الدراسات المسبقة في الموضوع كتاب «الشهيد والشهادة في الشعر العربي في صدر الاسلام والعصر الاموي» الذي قد كتبه عبدالرحمن علاوي الجبيلي وهذا الكتاب قد اهتم بالشهيد في الشعر مرتكزا على صدر الاسلام والعصر الاموي دون ان يعالج قصائد الشعراء المعاصرين. وكتاب «اندفاع نحو الشهادة» لمحمد علي آذرشب، وهذا الكتاب قد درس موضوع الشهيد والشهادة دراسة نظرية دون تطبيق على الادب.

2 تعريف الشهادة لغة واصطلاحاً

1-2 الشهيد في اللغة:

ورد في لسان العرب: حرف الدال، فصل الشين: شهد: حضر، وشهده: حضره، وقوم شهود أي حضور، وشهيد على وزن فاعل، وهي من أبنية المبالغة، والشهيد المقتول في سبيل الله، والجمع شهداء، واستشهد، قتل شهيداً، وتشهد، طلب الشهادة، والشهيد حي، أي هو حي عند ربه.²

قال ابن فارس: الشين والهاء والدال، أصل يدل على حضور وعلم.³

وقال ابن الأنباري: سمي الشهيد شهيداً لأن الله وملائكته شهود له بالجنة، وقيل سموا شهداء لأنهم ممن يستشهد يوم القيامة مع النبي(ص) على الأمم الخالية.⁴

2-2 الشهيد في الاصطلاح:

هو من مات من المسلمين في جهاد الكفار بسبب من أسباب قتالهم، قبل انقضاء القتال، كأن قتله كافر أو أصابه سلاح مسلم، أو عاد إليه سلاحه، أو تردى في بئر أو هدة أو رفسته دابته فمات، أو قتله مسلم باغٍ استعان به أهل الحرب.

1. آل عمران: 157.

2. ابن منظور، محمدين مكرم، لسان العرب، ج3، بيروت: دارصادر: 342.

3. أحمد ابن فارس ابن زكريا، أبو الحسين، (1994)، معجم المقاييس في اللغة، بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. ج3، 22.

4. الزبيدي، محمد، (1996)، تاج العروس، دار الهداية للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، ج2، ص391.

وقال الكسائي: أشهد الرجل إذا استشهد في سبيل الله، فهو مشهد بفتح الهاء، وأنشد: أنا أقول سأموت مشهداً. قال الشهيد في الأصل: من قتل مجاهداً في سبيل الله، ثم اتسع فيه فأطلق على من سماه النبي(ص) من: المبطلون والغرق، والحرق، وصاحب الهدم، وذات الجنب وغيرهم، وسمي شهيداً لأن ملائكته شهود بالجنة، وقيل: لأنه حي لم يموت كأنه شاهد حاضر. وقيل: لأن ملائكة الرحمة تشهده، وقيل لقيامه بشهادة الحق في أمر الله حتى قتل، وقيل: لأنه يشهد ما أعد الله له من الكرامة بالقتل، وقيل غير ذلك.¹

3 المقاومة والشهادة بين الادبين العربي والفارسي

ادب المقاومة هو ادب قد امتلات صفحاته بذكر مقاومة الابطال وتضحياتهم ولاسيما في الشعر الذي قدم صوراً من الشهادة والشهداء؛ قصائد كهذه تدل على مدى العناية التي اولاهها الشعراء لتمجيد الشهداء وتخليد مآثرهم، حتى كانت امنية بعض الشعراء الحصول على الشهادة²

هذه الشعراء قد تناولوا منهجين لعرض تصوير الشهيد:

المنهج الاول: التطرق الى موضوع الشهادة كقيمة والتحدث عنه دون نظر الى ذكر اسماء الشهداء أو شرح وقائعهم مما استلهم الشاعر فكره منها.

و المنهج الثاني: ان ينكب الشاعر على شهيد معروف ويتناول اعماله وشخصيته الطيبة.

نظرا لتوظيف موضوع الشهيد في قصائد شعراء الادبين هذا الدراسة تلقى ضوءاً عاماً على الشهيد في شعرهم ويعالج جوانبهم في ما يلي.

3-1 الشهادة والانتصار

كتب الله الجهاد على المسلمين، بل جعله ذروة سنام الإسلام، فبالجهاد يصون المسلم عرضه، ويحفظ كرامته، ويدافع عن حقه، ومن ثم يعيش المسلم سعيداً في دنياه تحت ظل رضا ربه، وسعيداً في آخره لأنه التزم أمر ربه، وانطلاقاً من عقيدة الجهاد عبر الشعراء عن أهميته وضرورته، فالشاعر خضر محمد ججوح في قصيدته (شريان التحدي) يرى الواقع يفرض نفسه، فيتغلغل في شرايينه، فيصرخ معبراً عن حرقة، وبصراحة وشجاعة ينذر نفسه متحدياً ليدفع آلام هذا الواقع، ولو كان ثمن ذلك روحه ودمه:

ولقد رأيت مصائباً ومكاندا	منها الخيانة تقطرُ
بيع الأراضي والسلام مع العدا	والسّم فينا ينخرُ
ولذا سافجر من دمائي طلقتي	والى العلّا أتسوّرُ
يا أهلنا هذي الحقائق كالنبيا	رق في السماء تُرمجرُ
شدوا على البارود شريان التّد	دّي وانفروا لتحرروا
ولتعلنوها للمهازل أنّنا	جمّم تمورٌ تُفجّرُ ³

ترتبط الشهادة هنا بالموت الإيجابي، القائم على المدافعة مع سبق الإصرار والترصد، ومع الوعي الكامل بثمن المقاومة، حيث ترتبط الشهادة هنا بروح الفداية والإقدام والاستعداد البطولي للموت والاحتراق والتمزق رغبة في الوصول إلى حرية وكرامة وسيادة للحق. فالموت والدماء هنا مرتبطان بالصعود إلى المعالي، لأن القرار يتخذه الإنسان الفلسطيني الذي ملّ من التردد وانتظار النصر، إنها الشهادة المحرّضة للآخرين. يتناول هذا المفهوم قيصر امين پور في قصيدته:

1. عبد البديع، عراق، (2002)، صورة الشهيد في الشعر الفلسطيني المعاصر، عكا: مؤسسة الأسوار، ط.1، ج.1: 10-11.

2. مصطفى، خالد علي، (1986)، الشعر الفلسطيني الحديث، العراق: دار الشؤون الثقافية العامة، ط.2: 39.

3. محمد ججوح، خضر، (1997)، صهيل الروح، مركز العلم والثقافة، النصيرات: 56.

شمشير به آسمان رساندند/ ماندند به عهد خویش رفتند/ رفتند ولي هميشه ماندند¹
الشاعر يتناول ويتكلم من جماعة صارت يد واحد ولا يحزنه من سبيل الذي يخطوه وله هدف عالٍ ولذلك ينتظر
النصرة.

وكان الانتشار المكثف للمفردات الدالة على الشهادة عند سميح القاسم فضلا عن تأثيره على الجانب الفني والشكلي
لأشعاره يساعده على خلق عالم شعري يغطي تفكراته المتمرد؛ فجزته العناية بالموت والشهادة إلى ما يدنو منه مثل الليل،
والأسحم، حيث كان الليل هنا رمز السواد والظلم وطوله يعني امتداد الإضطهاد ومثل الشهداء ودمهم الذي يشرق مثل الشمس:
ولينهض المدثرون بشاره الموت فيها حكمة ومعلم
ربخت علينا العاديات وفرخت والطيل، طال الليل طال الأسحم
ولكل فجر شمس وفجرنا شمس من الشهداء يشعلها الدم²

يسري الدم في الأوردة والشرابين وينشر مكونات الحياة البشرية في الخلايا وإن ينقطع ذلك عن الجسم يفقد الجسم
حرارته وحيويته ويسفر ذلك عن مفارقة الحياة؛ فينظر سميح القاسم بحس مرهف إلى هذا السائل الحيوي المراق من دم الشهداء
ويصور به أعتى وسائل الدمار والقتل على إعطاهم مكانة يستحقها؛ إذ كان الدم عند الشاعر رمز الفداء ونيراس الحرية وليس
دما عاديا بل دم مراق من بطل يضحي بنفسه ليؤمن من يلحقه؛ فكان البطل شمسا تحظى برمزية الظهور، والأمن، والطمأنينة
غير أنها أضاعت ميزتها الإيجابية هذه ولم تبق فيها معالم من الإصفرار والطلوع بل امتزجت بالحمرة المستقاة من الدم وهي
صورة تتناول نهاية الزوال.

أما الشاعر كمال غنيم فيرى أنه يجب التمسك بفريضة الجهاد لدحر يهود عن الأرض الفلسطينية، فمعركتنا مع يهود
معركة عزة وكرامة:

واسأل حجارة بلدي ورمالها... عما رأيت من فتية القرآن
شهدت معارك عزة وكرامة... طربت لها الأفاق في استحسان
نادى المنادي للجهاد تحركوا... جاءت جحافل كفرهم لطعان
جاءت جحافلهم فهبوا جاهدوا... إن الجهاد فريضة الديان
فلتقبلوا صوب المنايا رغبة... إن الشهادة منهل الظمان³

ويرى في الشهادة مدخلا لنصر من نوع آخر، يتمثل في انتصار الذات بالحصول على الجنة وما فيها من خيرات، حيث
تستقبله جموع الملائكة وسيد الشهداء حمزة، ويتزين بتاج الوقار، وتحفل به الحور العين، ويكون الجزاء الأكبر في اللقاء مع الله
والحوار الإيماني الرائع الذي ينتهي بحسرة الشهيد وحزنه لعدم تمكنه من العودة إلى الأرض ليقول في سبيل الله مرة أخرى. ذكر
الشخصية في القصيدة، من جهة يرتبط في موضوع "استدعاء الشخصيات" ومن ناحية أخرى، يرتبط في موضوع "قناع" أن
استعملت كلا من المصطلحات المستخدمة في النقد الأدبي الحديث. قد يدعو الشاعر هذه الشخصيات ويتحدث معهم لان
استدعاء الشخصيات لديه اثر في تعبير عن الكلام تأثيرا كثيرا.

يقدم الشاعر مع اجراء هذا العمل أصحابه وو من جهة الآخر في كلمته التي تنبثق من وجهات نظره القوية يعطي بعد
الجديدة، وهذا الكلام يصبح قيمها اللفظية والمعنوية أكثر وأكثر فعالية.

1. امين بور، قيصير، (1968)، تنفس الصبح، تهران: سروش للطباعة، الطبعة الثانية: 41.
2. القاسم، سميح، (1993م)، الأعمال الكاملة للشاعر سميح القاسم، الكويت: دار سعاد الصباح، ج2، ص414.
3. غنيم، كمال، (1994)، شروخ في جدار الصمت، رسالة شهيد، غزة: آفاق للطباعة والنشر والتوزيع: 33-34.

وفي هذا القصيدة يصبح حمزة مثالا او تمثالا للشجاعة الذي يجسم في الإيمان والشجاعة والقوة والتعبير عن الذات لديه.

يرى الشاعر شهريار طريق الشهادة طريق اميرالمومنين واصحابه الخُص:

سلام اي جنگجويان دلاور نهنگانی به خاک وخون شناور

سلام اي صخره های صف کشیده به پیش تانک های کوه پیکر

صف جنگ وجهاد صدر اسلام صف عمار یاسر، مالک اشتر

به قرآن وصف او بنیان مرصوص صف مولا علی، سردار صفدر¹

يرتبط الشاعر بين كلمات «الصخرة، صف الطويل، دبابات الضخم» ويرسم لنا علاوة على انسجام بين هذه التعبيرات يتمثل لنا صورة من معركة يتزينها للعيون ان يشاهد هذه الصورة التي جموع المواطنين يتجلون كصخور صلبة لايشعرون بضعف امام الدبابات وهذا مدخلٌ لنصر الوطن.

ولقد يرى الشاعر أبو النصر التميمي الشهداء هو الشرفاء الذين نالوا شرف الشهادة، وهذا يكفيهم (نسورنا قد كمت أفواهها) و(الببلل الصداح كبل شدوه)، فبعد أن استشهدوا تركوا فراغًا كبيرًا، رغم أنهم ورثوا أمانة المقاومة لرجال أشداء مستعدين لمواصلة المسيرة لنصرة الحق²

الشاعر يعشق الشهادة كما يعشق أرض الوطن، لذلك كانت روحه ترنو للوصول إليها بكل الوسائل، يقول وهو في منفاه:

حلمنا معنا، ولكن بقاينا هناك/ ومنا لا زال فينا،/ وشظاينا هناك/ في انتظار الانفجار³

ثم نرى الشاعر يحدثنا عن يوم التحدي الذي لبس فيه جميع مبعدي مرج الزهور أكفانهم البيضاء متجهين نحو الحدود اللبنانية الإسرائيلية، قاصدين البوابة التي يدخلون منها إلى فلسطين، لكن العدو الصهيوني عاجلهم بالرصاص والغاز المسيل للدموع، يصف لنا الشاعر هذا الموقف حيث يقول:

حملتنا من بقاينا العواصف../ فامتشقنا جرحنا الأخضر../ لملمنا دمانا من شرايين الصخور/ وتقدمنا ..تحدينا: قصفونا../ ها هو الآن شهيد/ يرتقي نحو الأعالي../ اقصفونا../ دائما في قصفكم سوف نزيد/ آثم من قال: نفسي/ آثم من قال: جرحي/ عزلّ نحن نحامي عن بقاينا/ وحق الموت في أرض الجود/⁴

كان مبعود مرج الزهور أمام خيارين: الأول العودة إلى الوطن، والخيار الثاني الاستشهاد، فقد رفضوا النفي والإبعاد جملة وتفصيلا، فنجحوا بإصرارهم وتحديهم، فكان لهم ما أرادوا حيث عادوا إلى أرض الوطن مرفوعي الرأس منتصرين، وقد أغلقوا ملف النفي والإبعاد.

ثم الشاعر في قصيدته(عن الفارس) يؤكد أنه سيعود إلى حيفا ولو كلفه ذلك الدم أو الشهادة:

أجئ إليك..

أعصف في حضور الصمت..

أنزف في حضور الموت..

أرسم بالدم الكلمة

ليورق صوتك الباقي

على قلبي

1. صحيفة الإطلاعات، الثلاثاء 27 ذي القعدة 1435- 23 سبتمبر 2014، الرقم: 25978.

2. التميمي، أبو النصر، (1994)، ديوان أوفياء الكروم: 53.

3. محجز، خضر، (1995)، اشتعالات على حافة الأرض، القدس: اتحاد الكتاب الفلسطينيين:30.

4. (نفسه: 37-38)

وأوراق

ويولد فارس الخيم¹

الشاعر يريد تحطيم حرقه المنفى، ليعود إلى الوطن بسرعة حتى لو (اجتاز اختبار الموت) فقضى شهيداً، أو (نزع في حضور الموت)، فالموت عنده شهادة، والشهادة شرف وانتصار، هو يريد أن يوصل رسالته التي كتبها بالدم (أرسم بالدم الكلمة) والتي فحواها أنه لا بديل عن الوطن، وستأتي هذه الرسالة ثمارها (اليورق صوتك الباقي على قلبي وأوراق، ويولد فارس الخيمة).

اما الشاعر قيصر امين پور في قصيدته يمثل الشهيد بالوردة:

شهادت لاله ها را چيدينى كرد به چشم دل خدا را ديدينى كرد

ببوس اى خواهرم قلب برادر شهادت سنگ را بوسيدنى كرد²

يرى الشاعر الشهادة الشرف والطيبة وستأتي ثمارها ليعز عند الله وعند الناس وحتى الارض التي فيه دفنت اثرت من انتصاره امام الاعداء ويطيب قبرها. او في ابيات اخرى:

چه شهيدى كه گل ولاله ونسرين يكجا/ به خزان خفته ي آن نرگس مدهوش باد³

بدا الشاعر قصيدته مع الصفة التعجبية "ماذا" وبهذا المنهج يعز شهيد على الزهور الاخرى واثار الزهور وهناك مناسبة بين الوردة والزنبق و... ونظن أن الشاعر يرى الزهور الضعفاء أمام رتبة الشهيد وتذبل امام جماله.

يرى الشاعر حسن ارباب هذا بوجه آخر:

اى روشناى خانه ي اميد اى شهيد..... اى معنى حماسه جاويد اى شهيد⁴

يرتبط الشاعر بتأثير دم الشهيد بالامل الجديد وهذا يعني الانتصار الرئيسي. تمثل الشاعرة سبيدة كاشاني الشهيد بالوردة في زواله مبكراً:

سحر شكفتى وبر اوج عرش لانه گرتى.....غروب، شعله كشان در شفق زبانه گرتى

ز دامن صحرا چو گردباد، گذشتى.....گهي به خلوت خورشيد آشيانه گرتى⁵

ولكن تشوف هذا العمر الصغير وسرعة زواله مع الشرف وكلها سبب خلوده وانتصار الطريق التي يتخذها.

يتناول قيصر امين پور في قصيدته من انكسار عظام الشهيد في معركة ولكن ليس الانكسار يهدو من ياسه بل يهدو

لانتصاره وعزته في معركة ويسرد هذا الايثار في الابيات:

من از او بوى خودسوزى شنيدم.....حديث عشق آموزى شنيدم

ز آهنگ شكست استخوانش.....صدای پای پيروزى شنيدم⁶

الايثار وفدائه لمواطنه جعل منه اسطورة اما يبدو بصورة الاساطير المعروفة في الحرب مثلاً يتناول باسم حسين فهميدة

ويكون فيها الاستعمال الرمزي وخلق الجمالي:

تو همچون غنچه هاى چيده بودى..... كه در پيرى شدن خنديده بودى

مگر راه حيات جاودان را.....تو از فهميده ها فهميده بودى⁷

1. الهيجاوي، باسم، (1992)، ليالي الدم والسوسن، دون. ط:45)

2. امين پور، قيصر، (1968)، تنفس الصبح، طهران: سروش للطباعة، الطبعة الثانية: 46.

3. شهریار. 9731. الديوان. الطبعة 21. طهران: زرین ونگاه للطباعة: 1184.

4. ارباب، محمد حسن، (1376)، الملامح الثابتة، سورة: 77.

5. كاشاني، سبيده، (1373)، ربيع الزاهرة، من مجموعه خطاب المؤلف، وزارة الثقافة الايرانية: 98.

6. امين پور، قيصر، (1968)، تنفس صبح، تهران: سروش للطباعة، الطبعة الثانية، 168.

7. ثقيي، طاهر، (1385)، شعر المقاومة، صحيفة رسالت 5893، التاريخ 85/3/31.

وصارت انتصاره خلوده في الازدهان وترسم لنا صورة مع الامل والشرف.

3-2 الشهيد واثر دمه

عندما تشتعل الثورة في قلب الشاعر، لا يجد أمامه - ليعبر عنها - سوى الأحاسيس والمشاعر، ومن ثم يترجمها إلى صوت مسموع من خلال نظمه للشعر، وتعدّ دماء الشهداء وآلام الجرحى والأسرى وعذابات ومعاناة الناس هي وقود هذه الثورة التي تطالب بالحرية والاستقلال، حيث يعلن فيها أنه ثابت على أرضه كالجبل الأشم، ويرى أن المقاومة هي السبيل الوحيد لدفع هذه الظروف ورفضها يقول، الشاعر:

ربما أفقد - ما شئت - معاشي

ربما أعمل حجازاً - وعتلاً - وكئاس شوارع

ربما

ربما تسلبني آخر شبر من ترابي

يا عدو الشمس - لكن ... لن أساوم

وإلى آخر نبض في عروقي ... سأقاوم¹

نلاحظ أن شعر المقاومة ساهم مساهمة مباشرة في إشعال نار الثورة، وأن الشعراء من خلال شعرهم نشروا ثقافة المقاومة والجهد، ووظفوا دماء الشهداء، ونزيف الجرحى، ومعاناة الأسرى، لإيقاظ المشاعر والأحاسيس، وأن شعرهم جاء معبراً بشكل جلي عن الحالة الفلسطينية.

الشاعرة فدوى طوقان صورت لنا كفاح ابن عمها (حمزة) مرفوع الرأس، عالي الجبين، أمام العدو الصهيوني، حين هدموا داره، فلم يضعف، بل بقي راسخاً في أرضه كالجبل الأشم:

قال لي حين التقينا ذات يوم

وأنا أخبط في تيه الهزيمة

اصمدي، لا تضعفي يا ابنة عمي

هذه الأرض التي تحصدها

نار الجريمة

والتي تتكشم اليوم بحزن وسكوت

هذه الأرض سيبقي

قلبها المغدور حياً لا يموت²

فرغم الجريمة التي ارتكبتها الأعداء، والتي أشعلت نار الأحرار والآلام على فقدان الشهداء، فقد ربطت الشاعرة بين الأرض ذات القلب المغدور وبين الشهداء الذين رويوا بدمائهم الزكية ثراها، فهي تتكشم وتحزن وتسكت إجلالاً لهذه الدماء الطاهرة التي بعثت في كل حبة رمل من هذه الأرض الحياة من جديد، حتى أصبحت قمة في الصلابة، وآية في الصمود، وأسطورة في دفع الأعداء، فسيبقي قلبها المغدور حياً لا يموت.

حاول الشاعر شهريار هذا الفكر في أبياته ويعدّ دماء الشهداء زهوراً صورت صورة الربيع في خزان الوطن: جوانه های شهیدان شکوفه زاراند به این خزانزدگی، سرگل بهارانند³

1. يحيى زكريا، الأغا، (دون تا)، إضاءات من الشعر الفلسطيني المعاصر، 88-89.
2. طوقان، فدوى، (1978)، الأعمال الكاملة (قصيدة حمزة)، بيروت: دار العودة: (542)
3. شهريار. 9731. الديوان. الطبعة 21. طهران: زرین ونگاه للطباعة: 1160.

ربط الشاعر في البيت تناسبا معنويا بين كلمات «برعم، الزهرة، الشهداء، الخريف والربيع» التعابير التي كلها يجلو امام القارئ ويتردد صورة الربيع والخريف في ذهنه ويرسم اللون الخضراء بين الحمراء ويبعث في كل ارجاء الوطن حياة جديدة بعد ان صارت اوراقها مصفرة.

وتتكرر المعاني الشاعر خضر محمد ججوح في القصيدة التالية داعياً للصمود، والقتال، والمقاومة:

لتعلو الكتائب...تسمو

على الأفق نازًا ونورًا...مشاعل

براكين مجدٍ وثأرٍ...زلزل

وترعد...تبرق

تشرق تورق

تتبت في الصخر جيلا جديداً يقاتل

أبياً فريداً...يجاهد، يبقى يصول

وتعلن بالدم ميلاد شعبٍ

تعاهد في الله ألا يساوم

وأقسم: يبقى يقاوم...يبقى يقاوم¹

الشاعر خضر ججوح يحدد طريق الخلاص والتحرير وذلك بمواجهة العدو (حتى نذيق العدو وبال المصير) وستبلغ المواجهة مداها فيكون الشهداء، دماؤهم هي الوقود وجراحهم هي الشموع، وسيتحول جو المعركة إلى (نار ونور ومشاعل) وإلى (براكين مجد وثأر... زلزل)، وستؤتي هذه المقاومة ثمارها الذي تورثه للأجيال (تتبت في الصخر جيلا جديداً يقاتل)، وليس كأبي جيل، وإنما (أبياً فريداً... يجاهد، يبقى يصول)، فالمقاومة هي التي توحد صفوف الشعب، وتجعله يستعصي على الانكسار أو يتنازل عن حقوقه الشرعية (وتعلن بالدم ميلاد شعب تعاهد في الله ألا يساوم، بل يبقى يقاوم)

الشاعر امين پور في قصيدته «جان تو دوباره جامه ای تازه گرفت/ وزخون تو این کتاب، شیرازه گرفت/ پیراهن تازه تو را می باید/ با قامت آفتاب اندازه گرفت»²، يسمى رداء الجديد «الملابس الجديدة» لتسمية الشهادة موكدا عليه بكلمة «دوباره»، معبرا عنها بحياة الجديدة التي تبلغ سيمفونية حرته حتى شعاع الشمس. اختار الشاعر المعني نفسه في قصيدة أخرى: «ديدار تو را به شوق خواهم کشید/ چون جامه تازه ایت خواهم پوشید/ گر آتش صد هزار دوزخ باشی/ ای مرگ! تو را چو آب خواهم نوشید»³

يقر الشاعر يوسف المحمود بأن نهاية الشهيد ولادة جديدة، ويبعث واستنهاض للأحياء:

هو لم يمّت

لم يقتلوا فيه الحياة

الآن يصعد مرة أخرى

على فرس الحنين

بيديه يبتهل الفرح

للشمس والفجر الجديد وللحياة⁴

1. محمد ججوح، خضر، (1997)، صهيل الروح، مركز العلم والثقافة، النصيرات: 86.
2. امين پور، قيصير، (1968)، تنفس الصبح، طهران: سروش للطباعة، الطبعة الثانية: 51.
3. نفسه: 37.
4. المحمود، يوسف، (1989)، ز غاريد على بوابة الصباح، اتحاد الكتاب الفلسطينيين: 19.

ففقور الشهداء تصبح ألغاماً تتفجر بالعدو، ذلك أن الشهداء تتكاثر طاقاتهم من خلال اندفاع الكثيرين للسير على نهجهم والانتقام ممن ظلمهم.

أما الشاعر نزار قباني في شعره سميتك الجنوب فيرى أن الشهادة ميلاد جديد لحياة سعيدة لا يعرف العبودية أو الاغتصاب، ويشبه الشهادة (وردة الحرية)، يقول:

يا أيُّها المغسولُ في دمانه كالوردةِ الجُوريَّةِ
أنتَ الذي أعطيتنا شهادةَ الميلادِ
ووردةَ الحرِّيَّةِ ..

وحينما تتقاطع الشهادة مع العبودية والاعتصاب وتتوازي مع جميع الحريات تبلغ الشهادة أقصى مراتب الحرية. ولو انتقلنا إلى الشاعر ابراهيم طوقان، فسنجد أنه جعل دم الشهيد كوكب الهدى يحمل ضوء تحت على الجهاد، وترفع الدموع والحداد:

لا تَقُلْ أَيْنَ جِسْمُهُ واسمُهُ في قَمِ الزَّمَنِ
إنَّه كوكبُ الهدى لآخَ في غِيَهَبِ المَحَنِ
أرسلَ النُّورَ في العيونِ فما تَعْرِفُ الوَسْنَ
و رَمَى النَّارَ في القلوبِ فما تَعْرِفُ الضَّغْنَ¹

يعطي الشاعر سليمان العيسى علي لدم الشهيد قدسية خاصة، فهو الذي روى البلاد، ثم جعله يصيح بصوت مجلجل حي على الجهاد إيماناً بفعالية هذه الطريق وصحة نتائجها.

إقرأ عليهم سورة الفتح التي بيعت، فدفعهُ وهجها ظلماءُ
أقرأ علينا من دمانك آيةً تهدر بغير دمارنا الأصدا
إقرأ علينا باسم ربك، باسمنا باسم العروبة...كُلُّنا إصغاء²

ورغم السياسة التعسفية التي يمارسها الاحتلال الصهيوني ضد أبناء الشعب الفلسطيني: سياسة الحصار، والتجوع، والتهديد، والتدمير، والتعذيب، إلا أن الشعب الفلسطيني حافظ على بنيانه وكيانه، بل ازداد صلابة وتحدياً، فأسطورة الفلسطيني (الفقير) التي سجلها أحمد دحبور في قصيدته (الفهد ينشر أسرار) وقد نسجها بمناسبة استشهاد قائد عملية الخالصة (فؤاد زيدان) ورفاقه الثلاثة – توضح مدى هذا التحدي، يقول:

ولعصفورة الفهد موعدها،
يتقدم وعل،
فيأتي الثلاثة في موكب الفقراء
وتتهض زنبقة في مدار أسير
يصافحها الواصلون فينهدم الأسر
والأرض تخضر
تخضر تخضر حتى تحاذي السماء³

1. طوقان، فدوى، (1978)، الأعمال الكاملة(قصيدة حمزة)، بيروت: دار العودة، 271.
2. عيسى، سليمان، (1980)، الاعمال الكاملة، بيروت: دار الشورى، چاپ اول، ج: 2، 620.
3. يحيى زكريا، الأغا، (دون تا)، إضاءات من الشعر الفلسطيني المعاصر: 1251-152.

لقد حدد الشاعر السبيل الموصل إلى الوطن من خلال ما سار عليه شهداء الخالصة الثلاثة، حيث أنهم استطاعوا تحقيق أمنيتهم وآمالهم، وذلك تعطرت عندما الأرض بدمائهم الزكية التي امتزجت بذرات ترابها، فاحضرت وتحولت إلى زنابق يصفاحها الواصلون، وبذلك تكسرت أمامهم كل الحواجز والموانع والسدود.

يرى الشاعر ماجد الدجاني أن الوطن محفور في قلوب الفلسطينيين، وأرادوا أن يعبروا عن عشقهم لهذا الوطن، فنظروا إلى الأعالي حيث النجوم، فعزموا على أن يسطروا أمجادهم بفدائهم ودمائهم عليها وفاء لهذا الوطن:

صباح الخير يا وطنًا تسامى

على الأمجاد أبدع في الفداء

فخطَّ على النجوم سطور مجدٍ

وملأ دواته نزع الدماء

والشهيد في نظر الشاعر يوسف المحمود صامد، صابر، مبتسم أمام طلقات النيران، يبقى متمسكًا بأرضه حتى آخر

نفس:

صادته أنياب الرصاص فابتسم

ما قال آه..

لما تفجر في دمه

شوك الألم

حضر التراب...

وقبل الأرض الحبيبة

ثم غنى للبيادر

والسهول

وللروابي

والقمم¹

ويغيب جسد الشهيد عن الأنظار، وتبقى روحه تسري في شرايين الأحياء، هو مات على الثورة، وكفن نفسه بثوب الوطنية، وقبل بتراب الأرض الغالي ليكون غطاءه:

وعيون تتحدث عن هذا المتوهج في القلب

شهيدًا وشديدًا

ضد الغيلان،

فتيًا وقويًا

ضد قراصنة الأرض، لصوص الإنسان

على الدرب، مضى

وعلى الدرب، قضى

بطلا، مثلاً

لم يخلع ثوب الوطنية

لم يلبس غير تراب الأرض

1. المحمود، يوسف، (1989)، ز غاريد على بوابة الصباح، اتحاد الكتاب الفلسطينيين: 73، 72.

ولم يشرب

إلا من حفنة كفيه

وقد روى من ماء الروح جميع الناس

زلالا وحلالا

حتى مات على الثورة

إنه الوطن الذي علم النفوس عشق الحياة، وغرس في الأرواح نور الأمل، فلولا ما كان للحياة طعم، ولا فيها لذة، إنه الوطن الذي وحد الأرواح، وأرسى معاني التماهي والتماصك، ومن أجله تندلع الثورة، وتنتفض الشعوب، ويعم الغضب، ومن هنا كان جدير بالشعراء أن يتغنوا به، وحقاً للشهداء أن يبذلوا دماءهم رخيصة للدفاع عنه.

فالشهداء هم المشعل الذي ينير لنا السبيل لحماية أوطاننا من المحتلين، وهم الفداء لأنهم يجودون بدمائهم الزكية، وأرواحهم الطاهرة ثمناً لحريتنا وكرامتنا ورفعة شأننا، وهم الذين يبعثون في نفوس الأحياء روح التضحية والأمل ليصونوا شرف الأمة، وتراث الوطن، وأمجاد الأجداد.

في قصيدة بعنوان (لن يتوقف الجريان) يمجّد الشاعر ماجد الدجاني روح الشهيد (عثمان البرهم) الذي استشهد في شهر رمضان وهو صائم في مجزرة صهيونية داخل الحرم الإبراهيمي، وقد جمع الشهيد أجوراً متعددة أثناء استشهاده، فهو الصائم القائم المرابط الشهيد:

مجد الشهادة فوق كل بلاغة

وأمام مجدك تتحني الأوزان

طوبى لمن نال الشهادة صائماً

وله سيشهد شافعاً رمضان

روح وريحان وفيض كرامة

نزل الشهيد وأنهر وجنان

عثمان جسدت النضال حقيقة

لا بالكلام... ويشهد الميدان¹

يقر الشاعر بأن نهاية الشهيد ولادة جديدة، وبعث واستنهاض للأحياء:

هو لم يمّت

لم يقتلوا فيه الحياة

الآن يصعد مرة أخرى

على فرس الحنين

بيديه يبتهل الفرح

للشمس والفجر الجديد وللحياة²

يقول الشهيد الدكتور ابراهيم المقادمة في الشهيد الذي فجر نفسه في أعداء وطنه ودينه وأمتة:

وتبسم

أشعل النور وسافر

1. ماجد الدجاني، قمر على شباكنا، اتحاد الكتاب الفلسطينيين، القدس، 1999، ط 1: ص 49.
2. المحمود، يوسف، (1989)، زغاريد على بوابة الصباح، اتحاد الكتاب الفلسطينيين: 19.

وغدت أشلاؤه لما تتأثر

لقوافل الشهدا منائر

قذف النار جحيماً في قلوب لا تلبين

ورمى النور ضياء في قلوب العاشقين¹

إن الشهادة في خطاب الشاعر المقادمة نور وضياء وحياة لمن يعشقون النور والحياة الكريمة ونار وجحيم على المحتلين والطغاة المجرمين، وهي التي تدفع المجاهد أن يمزق الأثنية ويظهر نفسه منها، ويلبس تاج الإيثار، فيتجرد من الشهوات الدنيوية، ويعمل من أجل الآخرين، فيضحى ويضحى في سبيل الدين والكرامة، وبذلك يكون قد وصل إلى قمة الإيمان بامتثاله لأوامر الله.

يقول الشاعر هارون هاشم رشيد:

لغة الثأر دواء

أنت من أرض سقتها بالدماء الشهداء

يا سليل النصر والفتح، ويا نسل الوفاء

سر، تقدم، ثابت الخطو فقد حان الفداء

سر معي، فالوطن الحر تلاقت فيه أصداء النداء

كلهم ساروا أماماً، وأماماً، لا وراء

سر معي في الركب يا صاح فقد لاح الرجاء²

يستثير الشاعر هارون هاشم رشيد المتلقي بقوله (لغة الثأر دواء)، ويستنفر الشباب مستخدماً فعل الأمر (سر، تقدم)، والخطاب المباشر (أنت من أرض سقتها بالدماء والشهداء) ثم بأسلوب النداء (يا سليل النصر والفتح، ويا نسل الوفاء)، ثم يطلب منهم مراراً أن يسيروا معه بخطاً ثابتة (فقد حان الفداء)، وأن يسيروا معه في الركب (فقد لاح الرجاء)، وأن يسيروا إلى الأمام لا إلى الوراء.

وتظهر ثقافة الاستشهاد جلية في شعر محمود مفلح، فهو يرى طريق الجهاد طويلاً وشاقاً، لكنه قدر يجب الصبر عليه، ثم يبين أن الجهاد قد ينتهي بالمجاهد إلى الاستشهاد فينال الشرف العظيم، يقول:

كفكف دموعك فالطريق طويلاً

درب الشهادة قاتل وقتيل

قدر بأن نلقى القذائف عزلاً

ونلوكمر الصبر وهو جميل

ونواجه الطاغوت في أشكاله

فالرأس رأس والذبول ذبول!!

كفكف دموعك فالجراح عزاً ونا

ودم الشهادة في الدجى قنديل

واصعد إلى قمم الصراع فإننا

فوق الرواسي الشامخات نصول³

1. المقادمة، إبراهيم، (دون تا)، ديوان لا تسرقوا الشمس، مجلس طلاب الجامعة الإسلامية بالتعاون مع شركة أمجاد، 52.

2. هارون هاشم رشيد، (1956)، عودة الغرباء، بيروت: منشورات المكتب التجاري الحديث: 256.

3. مفلح، محمود، (1991)، نقوش إسلامية على الحجر الفلسطيني، المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع: 103.

ينظر الشاعر إلى الشهادة نظرة المتعمق في أسرار الوجود، فهي ليست مجرد موت أو انتهاء حياة، بل هي عبادة خالصة وقربى صادقة إلى الله، وهي مصباح ينير ظلمة الغافلين والمتخاذلين (ودم الشهادة في الدجى قنديل)، لذلك فهو يرفض البكاء والدموع والأحزان (كفكف دموعك فالجراح عزأونا)، ثم يطلب من الجميع الصعود إلى قمة الصراع لمواجهة الأعداء، فإما نصر وإما شهادة.

حصار البحث

قد تناول محور الشهادة حيث أكد على قيمتها ومعانيها السامية. وقد أعطى للشهيد صورة خالدة وشخصية ثائرة تسير بين الثوار وتتدد بالمحتل كي يشحن همّة المناضلين ويبثّ روح الأمل والمثابرة فيهم. ويظهر في لغة شعره تأثره بالتراث الديني، حيث وظّف الآيات القرآنية وذلك لإعطاء الخطاب الشعري قيمة فنية ذات تأثير عميق في نفس المتلقي بعد أن يمنحها روية الخاصة.

الشهادة بمعنى بداية خطوة، لذلك انهم احياء بيننا، يخرج الشعر من بين اصابعهم ومن صدورهم وشعاع عيونهم. الشعر المقاومة هو الإثارة النخوة الرجولة في القلوب الثوار ضد الظلم والاضطهاد ولهذا يكون مليئة بالحركة والنبض الانساني. ان الشعر العربي المعاصر مليء باللوحات والمشاهد الشعرية الرائعة للشهداء، محتضنة حكاياتهم، زاخرة بالمعاني والمضامين القيمة متنوعة في الاساليب والقوالب، فيقصد الشاعر من وراء حديثه عن الشهيد هو تكريم الشهيد والشهادة واشعال نار الحماسة المتأججة في صدور الثوار للثأر والانتقام من الظلم والطغيان وتخليد سيرهم وملاحمهم وبطولاتهم.

المآخذ

- ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، بيروت: دارصادر.
- أحمد إبن فارس إبن زكريا، أبو الحسين، (1994م)، معجم المقاييس في اللغة، بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ارباب، محمد حسن، (1376ش)، الملامح الثابتة، طهران: سورة للطباعة.
- امين بور، قيصر، (1968م)، تنفس الصبح، طهران: سروش للطباعة، الطبعة الثانية.
- التميمي، أبو النصر، (1994)، ديوان أوفياء الكروم.
- تقفي، طاهره، (1385)، شعر المقاومة، صحيفة رسالت 5893، تاريخ 85/3/31.
- جمال الدين إبن منظور، أبو الفضل، (دون تا)، لسان العرب، بيروت: دار صادر.
- ديجز، ديويد، (1388)، اساليب نقد الادبي، ترجمة: محمد تقى صدقياني و غلامحسين يوسفى، الطبعة السادسة، طهران: علمي للطباعة.
- الزبيدي، محمد، (1996)، تاج العروس، دار الهداية للطباعة والنشر والتوزيع، ط.1.
- سارتر، ژان بل، (1348)، ما اللادب؟، ترجمة: ابوالحسن نجفي، طهران: كتاب الزمان.
- شهريار، محمد حسين، (9731).الديوان. الطبعة: 21. طهران: زرین ونگاه للطباعة: 1184.
- طوقان، ابراهيم، (2005)، ديوان اشعار ابراهيم طوقان، بيروت: دار العودة.
- طوقان، فدوى، (1978)، الأعمال الكاملة (قصيدة حمزة)، بيروت: دار العودة.
- عبد البديع، عراق، (2002)، صورة الشهيد في الشعر الفلسطيني المعاصر، عكا: مؤسسة الأسوار، ط.1.
- عيسى، سليمان، (1980)، الاعمال الكاملة، بيروت: دارالشورى، چاپ اول.
- غني، كمال، (1994)، شروخ في جدار الصمت، رسالة شهيد، غزة: آفاق للطباعة والنشر والتوزيع.
- فريد طهماسي، (1387)، اشعار المنتخبة، دفتر الشعر يسمى ب «پري بهانه ها»، سوره المهر للطباعة.

- القاسم،سميح، (1993م)، الأعمال الكاملة للشاعر سميح القاسم، الكويت: دارسعاد الصباح.
- كاخي، مرتضى، (1387)، ابلغ من الصمت، طهران: آگاه للطباعة، الطبعة التاسعة.
- كاشاني، سبيده، (1373)، ربيع الزاهرة، من مجموعة الخطاب المؤلف، وزارة الثقافة الايرانية.
- ماجد الدجاني، (1999)، قمر على شباكنا، اتحاد الكتاب الفلسطينيين، القدس، ط. 1.
- محجز، خضر، (1995)، اشتعلات على حافة الأرض، القدس: اتحاد الكتاب الفلسطينيين.
- محمد ججوج، خضر، (1997)، سهيل الروح، مركز العلم والثقافة، النصيرات.
- المحمود، يوسف، (1989)، زغاريد على بوابة الصباح، اتحاد الكتاب الفلسطينيين.
- مصطفى، خالد علي، (1986)، الشعر الفلسطيني الحديث، العراق: دارالشؤون الثقافية العامة، ط.2.
- مفلح، محمود، (1991)، نقوش إسلامية على الحجر الفلسطيني، المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
- المقادمة، إبراهيم، (دون تا)، ديوان لا تسرقوا الشمس، مجلس طلاب الجامعة الإسلامية بالتعاون مع شركة أمجاد.
- نجفي، ابوالحسن، (1356)، دور الادب، طهران: مرواريد للطباعة.
- هارون هاشم رشيد، (1956)، عودة الغرياء، بيروت: منشورات المكتب التجاري الحديث.
- الهيجاوي، باسم، (1992)، ليالي الدم والسوسن، دون. ط.
- يحيى زكريا، الأغا، (دون تا)، إضاءات من الشعر الفلسطيني المعاصر.
- صحيفة الاطلاعات، الثلاثاء، يوم 27 ذي القعدة 1435. 23 سبتمبر 2014. الرقم 25978.

دلالة أسلوب التوكيد في سورة الزخرف

م.د. انتصار خلف سلمان الشرع

جامعة بابل/ كلية الدراسات القرآنية

Denote assertion in Surat decoration style

Dr. Entessar AL-Sharaa

Babylon University\ College of Quranic Studies

sharaa@yahoo.com

Abstract

Varied methods of discourse in the Koran, and of these methods style assertion, which has had a significant role in showing doctrinal issues and persuade stubborn and hostile.

And I have chosen to study Surat decoration of the diversity of methods in which the emphasis Portal had followed the descriptive analytical method grammar rhetorical emphasis display positions, in terms of sentences and vocabulary, as well as in terms of rhetorical purposes, have also been counting assertion in Sura positions.

Key Words: Emphasis, Surat Al-zkhruf

الملخص

تَنَوَّعتْ أساليبُ الخطابِ في القرآن الكريم، ومن هذه الأساليب أسلوبُ التوكيد، الذي كان له دورٌ كبيرٌ في تبين الأمور العقائدية وإقناع المعاندين والمُعادين.

وقد اخترتُ للدراسة سورة الزخرف لتتنوع أساليب التوكيد فيها. وقد اتبعتُ المنهج الوصفي التحليلي النحوي البلاغي بعرض مواضع التوكيد، من ناحية الجمل والمفردات وكذلك من ناحية الأغراض البلاغية، كما تمَّ إحصاء مواضع التوكيد في السورة.

وقد قُسمَ البحثُ إلى تمهيد وأربعة مباحث، في التمهيد تمَّ تعريف التوكيد في اللغة والاصطلاح، كما تمَّ عرض الغرض من التوكيد، وفضل سورة الزخرف. فالمبحث الأول خُصَّصَ للتوكيد بالترار وأقسامه؛ من لفظي ومعنوي، وأنواع مُلحقَة بهما. والمبحث الثاني: التوكيد بالأدوات؛ هي: أدوات الجمل الاسمية، وأدوات الجمل الفعلية، والأدوات المزيد للتوكيد. أمَّا المبحث الثالث فقد عالَجَ موضوع التوكيد بغير أداة، وقد قُسمَتْهُ إلى قسمين؛ التوكيد بالقسم، والتوكيد بالتقديم والتأخير. والله نسألُه القبول والتوفيق والسداد.

وقد تَتَبَّعتُ في البحث دراسة الوصف التحليلي بعرض مواضع التوكيد سواء أكانت من ناحية الجمل أم من ناحية الأعراس، واعتمدت في البحث أيضًا على التحليل البلاغي بإحصاء مواضع التوكيد في سورة الزخرف ووجدتُ أنَّ هناك مواضيعَ أخرى تابعة للتوكيد اللفظي مثل: التكرار والمفعول المطلق اللذان يُعدَّان أسلوبين من أساليب التوكيد، إلا أنَّهم ليسا توكيدًا نحويًا بمعنى التابع، ولكنَّ أساليبيهما أفادت توكيدًا.

وقد صنعتُ مبحثًا للتوكيد بغير أداة عن طريق نظم الكلام بطريقة خاصة ونظم معين يُفيد توكيدًا للسامع أو القارئ، وهذا يكون ب: التوكيد بالقسم، وكذلك بالتقديم والتأخير، وقد يكون استعمال التوكيد لقصد الترغيب والترهيب والوعد والوعيد والإرشاد والتوبيخ والتحذير، فالإحاطة بالتوكيد ضرورية لفهم القرآن الكريم فهمًا شاملًا دقيقًا.

كلمات مفتاحية: التوكيد، سورة الزخرف

المقدمة

تَنَوَّعتْ أساليبُ الخطابِ في القرآن الكريم . ومن هذه الأساليب أسلوبُ التوكيد، الذي كان له دورٌ كبيرٌ في تبين الأمور العقائدية وإقناع المعاندين والمُعادين.

وقد اخترتُ للدراسة سورة الزخرف لِنَتَوَّع أساليب التوكيد فيها. وقد اتبعتُ المنهج الوصفي التحليلي النحوي البلاغي بعرض مواضع التوكيد، من ناحية الجمل والمفردات وكذلك من ناحية الأغراض البلاغية، كما تمَّ إحصاء مواضع التوكيد في السورة.

وقد قُسمَ البحثُ إلى تمهيد وأربعة مباحث، في التمهيد تمَّ تعريف التوكيد في اللغة والاصطلاح، كما تمَّ عرضُ الغرض من التوكيد، وفضل سورة الزخرف.

فالمبحث الأول خُصَّصَ للتوكيد بالتكرار وأقسامه؛ من لفظي ومعنوي، وأنواع مُلْحَقَة بهما. والمبحث الثاني: التوكيد بالأدوات؛ وهي: أدوات الجمل الاسمية، وأدوات الجمل الفعلية، والأدوات المزيدي للتوكيد. أما المبحث الثالث فقد عالَجَ موضوع التوكيد بغير أداة، وقد قُسمَته إلى قسمين؛ التوكيد بالقسم، والتوكيد بالتقديم والتأخير. والله نسأله القبول والتوفيق والسداد.

التمهيد

أولاً/ التوكيد في اللغة والاصطلاح

1- التوكيد في اللغة

التوكيد: مصدر بزنة تفعيل من: وكَّدَ، وقال ابنُ منظور: ((وَكَّدَ الْعَقْدَ وَالْعَهْدَ: أَوْثَقَهُ، وَالْهَمْزُ فِيهِ لُغَةٌ. يُقَالُ: أَوْكَّدْتُهُ وَأَكَّدْتُهُ وَإِكَادًا، وَبِالْوَاوِ أَفْصَحَ، أَيْ شَدَّدْتُهُ، وَتَوَكَّدَ الْأَمْرُ وَتَأَكَّدَ بِمَعْنَى. وَيُقَالُ: وَكَّدْتُ الْيَمِينَ، وَالْهَمْزُ فِي الْعَقْدِ أَجُودُ، وَتَقُولُ: إِذَا عَقَدْتُ فَأَكَّدُ، وَإِذَا حَلَفْتُ فَوَكَّدُ... وَوَكَّدَ الرَّحْلَ وَالسَّرَجَ تَوَكُّيدًا: شَدَّهُ. وَالْوَكَائِدُ: السُّيُورُ الَّتِي يُشَدُّ بِهَا، وَاحِدُهَا وَكَادٌ وَإِكَادٌ... وَوَكَّدَ بِالْمَكَانِ يَكِدُ وَكُودًا إِذَا أَقَامَ بِهِ... وَيُقَالُ: وَكَّدَ فَلَانٌ أَمْرًا يَكِدُهُ وَكَدًا إِذَا قَصَدَهُ وَطَلَبَهُ.))¹

ويقول الرازي: (((التَّوَكُّيدُ) لُغَةٌ فِي التَّأَكُّيدِ وَقَدْ (وَكَّدَ) الشَّيْءَ وَأَكَّدَهُ بِمَعْنَى. وَالْوَاوُ أَفْصَحُ وَكَدًا (أَوْكَدَهُ) وَ(أَكَدَهُ) إِكَادًا) فِيهِمَا)).²

ويقال التأکید بالهمزة، والتوكيد بالواو، ولكن التوكيد بالواو أفصح كما في قوله تعالى: أَأَكْمَكِي كِي لَمْ لِي النحل: ٩١، فالنَّصَّ القرآني ورد بلفظ (توكيدها)، ولم يرد بلفظ (تأكيدها).

قال الفيومي: ((أَكَّدْتَهُ تَأَكُّيدًا فَتَأَكَّدَ وَيُقَالُ عَلَى الْبَدَلِ وَكَّدْتَهُ وَمَعْنَاهُ التَّقْوِيَةُ))³.

وجاء في القاموس المحيط: ((وَكَّدَ يَكِدُ وَكُودًا: أَقَامَ، وَقَصَدَ، وَأَصَابَ، وَالْعَقْدَ: أَوْثَقَهُ، كَأَكَّدَهُ، وَالرَّحْلَ: شَدَّهُ..وَالْوَكْدُ، بِالضَّمِّ: السَّعْيُ، وَالْجُهْدُ. وَمَا زَالَ ذَلِكَ وَكْدِي، أَيْ: فَعَلِي، وَبِالْفَتْحِ: الْمُرَادُ، وَالْهَمُّ، وَالْقَصْدُ، وَتَوَكَّدَ وَتَأَكَّدَ: بِمَعْنَى. وَالْمُؤَاكِدَةُ: النَّاكَةُ الدَّائِبَةُ فِي السَّيْرِ.وَالْمُتَوَكَّدُ: الْقَائِمُ الْمُسْتَعِدُّ لِلْأَمْرِ.))⁴

2- التوكيد اصطلاحاً

التَّأَكُّيدُ: تابع يقرَّر أمر المتبوع في النسبة أو الشَّمول، وهو لفظي ومعنوي⁵. أو هو: ((لفظ يراد به تثبيت المعنى في النفس والعين وإزالة اللبس عن الحديث أو المحدث عنه))⁶، وقيل فيه أيضاً: ((هو تابع يقيد متبوعه باتجاه تقريره لرفع ما قد يعلِّقُ بذهن السامع من شكٍّ في الكلام))⁷

وقد عرَّف أيضاً بأنه: ((تابع يُذكر لتقرير متبوعه لرفع احتمال السهو أو غيره))⁸.

1 لسان العرب: ابن منظور: 467-466/3.

2 مختار الصحاح: الرازي: 344.

3 المصباح المنير في غريب الشرح الكبير: 17/1.

4 القاموس المحيط للفيروز آبادي: 327.

5 الكافية في علم النحو: ابن الحاجب: 30، وكتاب التعريفات: الجرجاني: 50.

6 شرح جمل الزجاجي: ابن عصفور الأشبيلي: 1: 286.

7 قواعد النحو العربي في ضوء نظرية النظم: سناء حميد البياتي: 393.

8 اللباب في قواعد اللغة وآلات الأدب والنحو والصرف والبلاغة والمثل: محمد علي السراج: 117/1.

والتوكيد أيضاً: ((تابع يقرّر أمر المتبوع في النسبة دفعاً لغفلة السامع أو توهّمه الغلط أو التجوّر في المنسوب أو المنسوب إليه أو في الشمول لجميع الأفراد فلا يظن إرادة بعضها))¹

وقد عرّفه أحد المحدثين بتعريف مفصل؛ إذ يقول: ((التوكيد: هو الاسم التابع الذي يُذكر لتأكيد اسم آخر قبله، ويُراد به: إثبات الحقيقة أو الإحاطة والشمول. أمّا إثبات الحقيقة: فتكون بلفظين، هما: (النفس، والعين).... أمّا الإحاطة والشمول: فتكون بالألفاظ المتبعية التي ذكرها المصنّف، وهي: (كل، وجميع، وأجمع، وأكثع، وأبصع))².

يُعدُّ أسلوب التوكيد من أساليب اللغة العربية الكثيرة الاستعمال وهو يعني الإحكام والتثبيت، وهو لفظ تابع لما قبله يقوى به، ويُزيل ما قد يتوهّمه المتلقّي سامعاً كان أم قارئاً من احتمال أو تردد أو شك في قبوله فالكلام يؤكد لإزالة الشك أو التردد عند المتلقّي، فعندما يكون السامع أو المتلقّي خالي الذهن مصدقاً ما نقول سبق الكلام إليه من غير توكيد، أمّا إذا كان متردداً أو شاكاً فيكون سوق الكلام إليه مؤكداً. فإذا أردنا إخبار السامع بنجاح محمد في الاختبار - مثلاً - إذا كان في حال يخلو من الشك نقول: محمد ناجح، أمّا إذا كان متردداً في سماع الخبر؛ قلنا: إنَّ محمدًا ناجح، أو نقول: محمد ناجح محمد ناجح.

فالتوكيد يكون بحسب الحاجة فإن لم تكن هناك حاجة إلى التوكيد فلا يؤكد الكلام، وإذا كان بالكلام حاجة إلى التوكيد أكّد على قدر الحاجة بمؤكّد واحد أو أكثر³.

ثانياً/ الغرض من التوكيد

للتوكيد أغراض كثيرة منها:

- 1- أن يدفع المتكلم ضرر غفلة السمع أو يدفع ظنه بالمتكلم الغلط⁴، فإذا قصد المتكلم أحد هذين الأمرين فلا بد أن يكرّر اللفظ الذي ظن غفلة السامع عنه، أو ظن أن السامع ظن به الغلط تكراراً لفظياً ولا ينجح هنا التوكيد المعنوي.
- 2- أن يدفع المتكلم عن نفسه ظن السامع به تجوّراً؛ وهو ثلاثة أنواع: الأول: أن يظن به تجوّراً في ذكر المنسوب، فربما تتسبب الفعل إلى الشيء مجازاً وأنت تريد المبالغة، كما تقول: قُتِلَ زيدٌ، وأنت تريد ضرباً شديداً، فيجب تكرار اللفظ الأول حتّى لا يبقى شك في كونه حقيقةً، وذلك لأنّ المجاز في كلام العرب كثير وشائع يعبرون عن أكثر الشيء بجميعة وعن السبب بالمُسبّب.

الثاني أن يظن السامع به تجوّراً في ذكر المنسوب إليه فربما نسب الفعل إلى الشيء والمراد ما يتعلّق بذلك المنسوب إليه، نحو: قطع الأمير يد اللص؛ أي: قطع غلامه بأمره، فيجب تكرار اللفظ المنسوب، نحو: ضرب زيد زيد؛ أي: ضرب هو لا من يقوم مقامه، أو تكرار المعنى، وذلك بالنفس والعين ومتصرفاتها. الثالث: أن يظن السامع به تجوّراً لا في أصل النسبة بل في نسبة الفعل إلى جميع أفراد المنسوب إليه، مع أنّه يريد النسبة إلى بعضها لأنّ العمومات المتخصصة كثيرة، فيُدفع هذا الوهم بذكر كلّ وأجمع وأخواته وكلاهما وثلاثتهم ونحوها⁵.

أخذ اسم سورة الزخرف من الآية (135) منها: التي تتحدّث عن القيم الماديّة الزائلة، تُعد سورة الزخرف من السور المكيّة، وقيل: كلّها مكيّة إلا آية (45) فإنّ جمعا من المفسرين عدّها مدنيّة، وكان السبب في ذلك هو أنّ ما تحثّه الآية يتعلّق على الأغلب بأهل الكتاب أو بقصة الإسراء والمعراج، وكلا الباحثين يتناسب مع المدنيّة، وعلى أيّة حال فإنّ طبيعة السور المكيّة التي تدور غالباً في محور العقائد الإسلامية من المبدأ أو المعاد والتوحيد والنبوة والقرآن والتبشير منعكسة ومتجليّة فيها⁶.

1 الكافية الكبرى في علم النحو: خليل بن الملا حسين المسعودي: /167.

2 إنباس الناس بتفاحة أبي جعفر النحاس: /90-92.

3 الأساليب النحوية: محسن على عطية: /241، ومن أسرار البيان القرآني: فاضل صالح السامرائي: /78.

4 أسلوب التوكيد في القرآن الكريم: محمد حسين أبو الفتوح: /281.

5 شرح الرضوي على الكافية: /357/1.

6 الأمثل في تفسير كتاب الله المنزل: /344/12.

ثالثاً/ فضل سورة الزخرف

لقد ذُكر فضلٌ عظيمٌ لتلاوة هذه السورة في الروايات الإسلامية في مختلف كتب التفسير والحديث، ومن جملتها: ما ورد في حديث الرسول محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) حيث يقول: ((مَنْ قرأ سورة الزخرف كان مَمَّن يُقال له يوم القيامة (يا عبادي لا خوف عليكم اليوم ولا أنتم تحزنون))) (الزخرف68)¹ وقال أبو جعفر (عليه السلام): ((مَنْ أَدَمَّنَ قراءة حم الزخرف آمَنَهُ اللهُ في قبره من هَوَامِ الأرض، ومن ضَمَمَ القبر حتَّى يقف بين يدي الله ثم جاءت حتَّى تكون هي التي تدخله الجنة بأمر الله تعالى))²

المبحث الأول

التوكيد بال تكرار

المطلب الأول: (التوكيد اللفظي)

ونقصد به: تكرار اللفظ بعينه أو بمرادفه.

وهو أن يكرّر اللفظ الأول³ أو هو إعادة اللفظ المراد توكيده أو مرادفه سواء أكان فعلاً أم حرفاً أم اسم فعل أم جملة فعلية أم جملة اسمية أم مصدرًا أم مصدرًا نائبًا عن فعله أم مرادفه أم ضميرًا منفصلاً أي: يجري في الألفاظ كلها⁴. والغرض من التوكيد اللفظي هو تمكين المعنى في النفس، وذلك أنّ القائل: قامَ زيدٌ، فنقول ذلك من غير تحقّق منه، وقد يقول ذلك ويذهل من سماعه المخاطب فإذا أكّد فقال: قامَ زيدٌ قامَ زيدٌ، كان في ذلك محافظةً على الكلام في حقّ المخاطب وتحقيقاً لذلك الكلام وأتّه لم يكن عن ظنٍّ⁵، وكذلك يكرّر اللفظ لأجل التقرير أو خوف النسيان أو عدم الاصغاء أو عدم الاعتناء⁶.

إنّ التوكيد اللفظي أوسع في اللغة من التوكيد المعنوي، لأنّه توكيد يدخل على الأسماء والأفعال والحروف والجمل الاسمية والجمل الفعلية، ويشمل الظاهر والمضمّر⁷.

المطلب الثاني: التوكيد المعنوي

ونقصد به: تكرار اللفظ بمعناه لا بلفظه، ويأتي على نوعين:

أ-توكيد تخصيص؛ أي تخصيص المؤكّد، ويتم بلفظين مضافين إلى ضمير يعود على المؤكّد وتابعه في الإعراب رفعًا ونصبًا وجراً، وهما: (نفس، وعين).

ب-توكيد شمول أو عموم، ويتم بالألفاظ (كلّ، وجميع، وعامة، وقاطبة، وكافة، وكلا، وكلتا)⁸

وهناك تقسيم آخر للتوكيد المعنوي: أ- قسم يراد به: إزالة الشكّ عن الحديث، وهو التوكيد بالمصدر؛ نحو: ماتَ زيدٌ موتاً، وقُتِلَ عمرو قتلًا، وذلك أنّ الإنسان يموتُ ويُقتلُ مجازًا، وعند توكيده يكون الموتُ والقتل حقيقيّين.

ب - قسم يراد به: إزالة الشك عن المحدث عنه، ويكون التوكيد بالألفاظ التي تضعها العرب لذلك؛ وهي: (للوّاحد المذكّر: نفسه، عينه، كلّهُ، أجمع، أبتع، أبصع، وللاتنين: أنفسهما، وأعينهما، وللجماعة المذكّر أنفسهم أعيانهم، كلّهم، أجمعون، أكتعون، وللواحدة المؤنثة: نفسها وعينها، كلّها، أجمعها، أبصعها، أبتعها).

1 م.ن.

2 مجمع البيان في تفسير القرآن: 96/9، وتفسير معين التلاوة: 498.

3 التعريفات: 54.

4 الأساليب النحوية: 242/، والكافية الكبرى في علم النحو: 167.

5 شرح جمل الزجاجي: ابن عصفور: 767/1، والمقرب، ومعه المثل المقرب: ابن عصفور: 316.

6 شرح تسهيل الفوائد: ابن مالك: 116/1.

7 الأساليب النحوية: 261.

8 م.ن: 263.

وهذه الألفاظ تقسم إلى قسمين: 1- قسم يراد به الإحاطة والعموم، فالذي يراد به ذلك (كلّ)، وما في معناها، ولا يؤكّد به إلا ما يتبعض بذاته كالدرهم.

2- قسم لا يراد به الإحاطة والعموم بل إثبات الحقيقة، فالذي يراد به ذلك (النفس، والعين)، وتثنيتهما وجمعهما، ويؤكّد به ما يتبعض، فنقول: تكلم زيد نفسه، وقبضت المال كله.¹

وقد ذكر في سورة الزخرف هذا النوع من التوكيد إذ نجده في قوله تعالى: (وَالَّذِي خَلَقَ الْأَزْوَاجَ كُلَّهَا وَجَعَلَ لَكُم مِّنَ الْفُلْكِ وَالْأَنْعَامِ مَا تَرْكَبُونَ) (الزخرف: ١٢)، لفظة (كلّها) هنا توكيد معنوي حيث توقّرت فيها شروط التوكيد المعنوي، منها أنّها مضافة إلى ضمير يطابق المؤكّد من حيث الجمع والتأنيث.

واستعملت في المفرد ذي الأجزاء، ولا تستعمل للمثنى². وقد ذكرت اللفظة (كلّها) ولم يأت بـ (كلّهن)، فقد ذكر أنّ (كلّها) يجوز أن تستعمل في الجمع المعقول فيه، لكنّ (كلّهن) في العاقلات أولى³. فالأزواج يقصد بها الأنواع في كلّ شيء، قيل: كلّ ما سوى الله تعالى فهو زوج لفق وتحت ويمين وشمال وماض ومستقبل وصيف وشتاء وذكر وأنثى، وكونها أزواجاً تدلّ على أنّها ممكنة الوجود ويدلّ على أنّ محدّثها فرد، وهو الله عزّ وجلّ المنزه عن الضدّ والمقابل والمعارض، ولما كان المتبادر من الأزواج في الآية بادئ النظر أزواج الأنعام وكان من أهمّها عندهم الرواحل عطف عليها ما هو فيها من وسائل التنقل برّاً أدمج معها وسائل السفر بحرّاً، فهذا الانتقال من الاستدلال والامتنان لخلق وسائل التنقل في الحياة إلى الاستدلال بخلق وسائل الاكتساب لصالح المعاش وذكر منها وسائل الانتاج وتبعها بوسائل الاكتساب بالأسفار للتجارة⁴.

ففي التوكيد بـ (كلّ) وما في معناها كلّها رفع ما يحتمله اللفظ من إرادة البعضية به وإذا قلت: احترقت الدار، فقد يستعظم السامع ذلك ويقول في نفسه لعلّ الذي احترق في الدار أثاثها أو غرفة من غرفها ويتوهم أنّك لفظت الدار سهواً فإذا أردت أن تدفع مثل هذا التوهم فأكد بكلمة (كلّها) وقل: احترقت الدار كلّها، فبذلك يتأكد المعنى الحقيقي عند السامع، ولا يبقى في الفهم مذهب آخر يذهب إليه، من أجل ذلك يُسمّى لفظ (كلّ) وما في معناه توكيداً، ويؤكّد بها عند إرادة الشمول والعموم مثل كلمة (جميع)⁵، وكلا التوكيديين بـ (كلّها، وأجمعين) ورد في سورة الزخرف، فقد ذكرت أنّ الآية التي وردت فيها لفظة (كلّها)، أمّا التوكيد بلفظة (أجمعين) فنجده في قوله تعالى: (فَلَمَّا أَسْفُونَا انْتَقَمْنَا مِنْهُمْ فَأَغْرَقْنَاهُمْ أَجْمَعِينَ) (الزخرف: ٥٥)، فقد ذكر الله عزّ وجلّ قصة النبي موسى (عليه السلام) فقد استخفّ فرعون خلقاً من قومه من القبط فأطاعوه وكذبوا موسى (عليه السلام) لأنهم كانوا قوماً خارجين عن طاعة الله ويقول عزّ وجلّ (فَلَمَّا أَسْفُونَا) يعني بقوله تعالى: أغضبونا فانقمنا منهم بعاجل العذاب الذي عجلناه لهم فأغرقناهم جميعاً في البحر⁶.

فعندما أكد عزّ وجلّ الكلام بـ (أجمعين) أثبت فائدة التوكيد بها، وهي بإزالة الظنّ أو التوهم من عدم إرادة العموم والشمول، ففي (أجمعين) فائدة ليست موجودة في (كلّ) على الرّغم من إرادتهما للإحاطة والشمول إلا أنّ (أجمعين) ومشتقاتها لها فائدة تختلف فإنك إذا قلت: جاءني القوم كلّهم، جاز أن يجيؤوك مجتمعين أو مفترقين، وإذا قلت جاءني القوم أجمعين، صار حال القوم الاجتماع لا غير، وهذا رأي، ففي الآية إشارة إلى عدم نجاة أي شخص من القوم⁷.

ونلاحظ في (كلّها) أنّها متصلة بضمير يعود على المؤكّد، والهاء تعود على الأزواج فهي مطابقة لها في التأنيث، والياء في (أجمعين) تعود على قوم فرعون أمّا إذا استعملت (جميعاً) بدون ضمير يعود على المؤكّد فإنّها لا تُعربُ توكيداً بل حالاً⁸.

1 شرح جمل الزجاجي: ابن عصفور: 270-268/1، والمقرب ومعه المثل المقرب: 317-316، وإيناس الناس: 90-92.

2 فتح ربّ البرية في شرح نظم الأبرومية: 467، وإرشاد السالك إلى حلّ ألفية ابن مالك: 202/2.

3 شرح التسهيل: ناظر الجيش: 3289/7.

4 البحر المحيط: 9/8، والتحرير والتنوير: 172/25.

5 شرح جمل الزجاجي: ابن عصفور: 271/1، والنحو الواضح في قواعد اللغة العربية: 388/2.

6 جامع البيان: الطبري: 622/21.

7 شرح المفصل للزمخشري: ابن يعيش: 222/2.

8 التطبيق النحوي: عبدة الراجحي: 379/.

المطلب الثالث / الأنواع الملحقمة بالتوكيد

1- التوكيد بالمفعول المطلق

عند مجيء المصدر مع الفعل في جملة أو عبارة فإنَّ الفعل أي الحدث كأنه تكرر مرتين؛ أي ذكر الحدث في الفعل مرةً، ومرةً أخرى في المصدر، وهذا التكرار مراداً به التوكيد، ولذا صُنِّف التوكيد بالمصدر من باب التكرار لأنَّه تكرر للحدث مرتين في الحقيقة¹، والمفعول المطلق هو المصدر الذي يؤكِّد عامله؛ أي يفيد ما أفاد العامل من الحدث، أو المراد المصدر الذي تضمَّنه العامل، ولذلك يتَّحد المؤكِّد والمؤكَّد لأنَّ الفعل يدلُّ على الزمان والحدث، بينما المصدر (أجمعين) يدلُّ على الحدث لا غير²، أو هو: كلُّ اسم دلَّ على حدث وزمان مجهول، وهو وفعله من لفظ واحد، والفعل مشتقٌّ من المصدر فإذا ذكر المصدر مع فعله فضلةً فهو منصوب.

فنبول قمث قياماً؛ أي: يكون المصدر من لفظ الفعل ومعناه أو معناه فقط³، نحو قوله تعالى: (أَفَضْرِبْ عَنْكُمُ الذِّكْرَ صَفْحًا أَنْ كُنْتُمْ قَوْمًا مُسْرِفِينَ) الزخرف: ٥

والضرب هنا بمعنى: التَّحْيِي والابتعاد والإهمال، ونقول: ضربتُ عن فلانٍ صفحاً عنه وتركته، والصفح مصدر: صفحتُ عنه إذا عرضتُ وتَّحَّيتُ، وذلك أن يعطيه صفحة وجهه، أي: جانبه وهو منصوب لـ(نضرب) من غير لفظه، ولكنَّه من معناه الإعراض، كما في قولهم: قعدتُ جلوساً، وفي هذا شدة التنبيه على تركهم الحقَّ والإعراض عنه وقرعَ عليهم (فسوف تعلمون) تهديد لهم ووعد⁴، يُقيد بحرف جرٍّ كالمفعول به والمصدر هو المفعول حقيقة لأنَّه هو الذي يُحدثه الفاعل، وأمَّا المفعول به فحمل على الزمان والمكان، والمفعول المطلق إذا لم يُفد زيادة على عامله فمبهم للتوكيد، وإلا فمختصٌّ لنوع وعدد⁵، ونلاحظ في الآية السابقة (صفحاً) مبهم، والمصدر المبهم يُذكر لتوكيد الفعل (صفحاً) ليس فيه زيادة على مما دلَّ عليه الفعل (نضرب)⁶.

المبحث الثاني

التوكيد بالأداة

المطلب الأول: الأدوات التي تختصُّ بالأسماء

أولاً/ التوكيد ب(أنَّ) المفتوحة الهمزة المشددة النون، و(إنَّ) المكسورة الهمزة المشددة النون

وهما من الحروف المشبهة بالفعل فتدخلان على الجملة الاسمية فتتصيان المبتدأ اسماً لهما، وترفعان الخبر خبراً لهما⁷، وهما لتوكيد النسبة؛ أي نسبة الاسم إلى الخبر، ونفي الشكَّ عنهما والإنكار لهما⁸، وكذلك هما من الحروف التي يقتصر معناها على التوكيد، أي يؤكدان مضمون الجملة ويحققانه، إلا أنَّ المكسورة الجملة معها على استقلالها بفائدتها والمفتوحة تُقلِّبها إلى حكم المفرد⁹، وإنَّ المكسورة الهمزة والمفتوحة الهمزة تستعملان لتوكيد النسبة في الجملة الاسمية ونفي الشك¹⁰، نحو قوله تعالى: (إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ) الزخرف: ٣، ففي الآية توكيد لجواب القسم بـ(إنَّ) وفي هذا التوكيد زيادة في توكيد الخبر بأنَّ القرآن من جعل الله عزَّ وجلَّ¹¹، و(إنَّ) تختصُّ بالأسناد الذي يتقدَّم فيه المسند إليه على المسند سواء كانت الجملة

1 أسلوب التوكيد في القرآن الكريم: أبو الفتوح: 81.

2 ضياء السالك إلى أوضاع المسالك: 122/2.

3 اللمع في العربية: 48، وضياء السالك إلى أوضاع المسالك: 122:2.

4 إيجاز القرآن: أبو بكر الباقلائي: 288، التحرير والتنوير: 274/1، والتفسير الوسيط: مجموعة من العلماء: 785/9.

5 اللمع في العربية: 101-102.

6 همع الهوامع: 195/2.

7 اللمع في العربية: 41.

8 ضياء السالك إلى أوضاع المسالك: 296/1.

9 المفصل في صنعة الإعراب: 390.

10 التراكيب اللغوية: هادي نهر: 117.

11 التحرير والتنوير: 159/25.

فعلية كما في قوله تعالى على لسان المشركين: (وَكَذَلِكَ مَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ فِي قَرْيَةٍ مِنْ نَذِيرٍ إِلَّا قَالَ مُتْرَفُوهَا إِنَّا وَجَدْنَا آبَاءَنَا عَلَى أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَى آثَارِهِمْ مُقْتَدُونَ) الزخرف: ٢٣، ففي الآية تأكيدات عدة، أو اسمية؛ كقوله تعالى: (أَمْ أُبْرِمُوا آمِرًا فَإِنَّا مُبْرِمُونَ) الزخرف: ٧٩، أو ظرفاً؛ كقوله تعالى: (فَاسْتَمْسِكْ بِالَّذِي أُوحِيَ إِلَيْكَ إِنَّكَ عَلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ) الزخرف: ٤٣

والمعروف أنَّ المسند إليه يكون مرفوعاً، ولكن هذه القاعدة لا تطرُد عليه (المسند إليه) في كلِّ أنواع التنظيم، فقد تغيرت حركة الكلمة نظراً لاختلاف النظم، والمسند إليه إنما يكون مرفوعاً إذا جاء في الإسناد الرئيس الذي تُبنى عليه الجملة، ولم يهيم على معنى من المعاني العامة. ويأتي المسند إليه منصوباً حينما يكون في إسناد معلق؛ أي: في إسناد غير رئيس، وهو يأتي أيضاً إذا هيم على التوكيد بالأداة (إنَّ). وأمّا اختيار النصب فلأنَّ الفتحة أو ما يُقابلها أخف الحركات وذلك ما يحتاجه النظم من تخفيف للثقل الذي أحدثته (أَنَّ، وَإِنَّ) المشدّتين عند اتصالهما بالمسند إليه، ويأتي المسند إليه منصوباً¹، ف(إنَّ) من الحروف التي تختصُّ بالاسم ولا تدخل على الفعل وأواخرها كأواخر الفعل الماضي، فلما شاركت الفعل في لفظها ولزومها الاسم وجب أن تعمل عملين؛ الرفع والنصب، فقد جرت مجرى الفعل إذ لا يجوز أن ترفع فاعلين بغير اشتراك ولا تنثية، وبما أنَّها عملت عملَ الفعل إلا أنَّها لم ترفع الاسم بل نصبته وذلك لأنَّك لو رفعت (إنَّ) الاسم لم يُعلم أنَّها حرف، فجعل عملها فيما بعد مخالفاً لعمل الفعل ليدلَّ بذلك على أنَّها حرف².

وقد جاء التوكيد بـ (إنَّ) في سورة الزخرف في مواضع كثيرة³.

مزاي (إنَّ) في النظم

يظنُّ كثير من الدارسين أنَّ وظيفة (إنَّ) في النظم هي التوكيد فقط، ولا يلتفتون إلى مزايها الأخرى التي تبرز في النظم، وقد أدرك عبد القاهر الجرجاني أسرارها وتدوَّق معانيها حيث أوضح أنَّ لـ (إنَّ) مزاي أخرى؛ منها:

1- أنَّ (إنَّ) تقوم بربط النظم اللاحق بالنظم السابق ((فأنت ترى الكلام بها مستأنفاً غير مستأنف مقطوعاً موصولاً معاً))⁴، كقوله تعالى: (وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ لِأَبِيهِ وَقَوْمِهِ إِنَّنِي بَرَاءٌ مِمَّا تَعْبُدُونَ) الزخرف: ٢٦، لما ذكرهم بالأمم الماضية وشبه حالهم بحالهم ساق لهم أمثالا من مواقف الرُّسل مع أممهم؛ منها قصّة النبي إبراهيم (عليه السلام) مع قومه، وابتدأ بذكر إبراهيم وقومه إبطالاً لقول المشركين: إِبْرَاهِيمُ لِأَبِيهِ وَقَوْمِهِ، وإنهم لو قلّدوا آباءهم لكان الأولى بالتقليد الأفضل الأعلّم الذي يفتخرون بالانتماء إليه؛ وهو إبراهيم (عليه السلام)، فكأنّه يعدُّ لومهم على التقليد لغيرهم يلومهم على تخصيص آباءهم الوثنيين بالتقليد وترك تقليد أبيهم إبراهيم (عليه السلام)، وفي الآية معنى يُفهم لرسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم): أذكر لقومك وأقرعهم لأفعالهم وتقليدهم وقت قول إبراهيم (عليه السلام) لأبيه آزر وقومه إنني بريء أشد البراءة ممّا تعبدونه من دون الله فإنّه سيهديني بعد توحيده إلى سواء من المعارف الإلهية⁵، ونلاحظ لو أنَّ (إنَّ) لم ترد في الآية لما التأم الكلام، ولما اتصلت الجملة الثانية بالجملة الأولى. أي بسببها يحصل التآلف بين الجملتين فإنَّ إسقاطها يؤدي إلى حدوث خلل في الكلام⁶.

2- من خصائص (إنَّ) المؤكّدة أنَّها تأتلف مع ضمير الشأن وتنتمسك به ما يُضفي على النظم جماليّة لا نحسّها وحسّاً ولطفاً ما لا تراه إلا به⁷ ((بل تراه -أي الضمير الشأن - لا يصلح حيث يصلح بها))⁸، كقوله تعالى: (وَإِنَّهُ فِي أُمِّ الْكِتَابِ لَدَيْنَا لَعَلِيَّ حَكِيمٌ) الزخرف: ٤، وقوله تعالى: (وَإِنَّهُ لَذِكْرٌ لَكَ وَلِقَوْمِكَ وَسَوْفَ تُسْأَلُونَ) الزخرف: ٤٤، وقوله تعالى: (وَلَا يَصْدَنُّكُمْ

1 قواعد النحو العربي في ضوء نظرية النظم: 409-410.

2 علل النحو: ابن الوراق: 235-236.

3 يُنظر: الآيات: (4، 14، 15، 23، 24، 26، 27، 30، 37، 39، 41، 42، 43، 44، 46، 49، 54، 61، 62، 64، 74، 77، 79، 82، 88).

4 دلالات الإعجاز: 273/، وينظر: قواعد النحو العربي في ضوء نظرية النظم: 412/.

5 التحرير والتنوير: 191/25، والتفسير الوسيط: مجموعة من العلماء: 799/9.

6 روض البيان في إعجاز القرآن: 8/.

7 قواعد النحو العربي في ضوء نظرية النظم: 413/.

8 دلالات الإعجاز: 244/.

الشَّيْطَانُ إِنَّهُ لَكُمْ عَدُوٌّ مُبِينٌ) الزخرف: ٦٢، وقد ذكرت مزايا عدة لـ(إِنَّ) إلا أن ذلك لم يرد في سورة الزخرف؛ منها: أنها تُهيئ النكرة لأن تكون مبتدأ؛ أي مخبراً عنها بخبر يأتي بعدها¹.

دخول اللام في خبر (إِنَّ)

ذكر السيوطي أنه إذا اجتمعت (إِنَّ) و(اللام) كان بمنزلة تكرير الجملة ثلاث مرات لأنَّ (إِنَّ) أفادت التكرير مرتين، فإذا دخلت اللام صارت ثلاثاً²، وهذه اللام مفتوحة إذا دخلت على خبر (إِنَّ) كسرت همزة إِنَّ، وإن توسّطت الكلام ولم تجئ في غيرها اللام فتحت الألف، ومثال على (إِنَّ) إذا توسّطت الكلام: علمتُ أن محمداً قادمٌ. ومثال على (إِنَّ) إذا تصدّرت الكلام إِنَّ محمداً لرسول الله³. إِنَّ هذه اللام تقطع ما دخلت عليه عما قبلها فيصير ابتداءً مستأنفاً فكان حدّها في قولك: إِنَّ زيداً لَمَنطَقٌ، أن تكون قبل (إِنَّ) كما تكون في قولك: لزيدٌ خيرٌ منك⁴.

وردت في سورة الزخرف في الآية الكريمة: (وَجَعَلُوا لَهُ مِنْ عِبَادِهِ جُزْءًا إِنَّ الْإِنْسَانَ لَكَفُورٌ مُبِينٌ) الزخرف: ١٥ عدّة تأكيدات حيث دخلت اللام في خبر (إِنَّ) لزيادة التوكيد فجحودهم بالنعمة ظاهر لأنّ نسبة الولد إلى الله كفرٌ، والكفر أصل الكفران لله⁵، وقد ذكر في سورة الزخرف في عدّة آيات ورود اللام في خبر (إِنَّ)⁶.

ثانياً/ التوكيد بـ (لكن)

وهي حرف استدراك ونعني به تعقيب الكلام بنفي ما يتوهم ثبوته أو إثبات ما يتوهم نفيه⁷. و(لكن) تأتي للتوكيد لأنّ معناها هو رفع توهم الاستدراك ومعنى الاستدراك: أن تتسبب حكماً لاسمها يخالف المحكوم عليه قبلها كأنك عندما أخبرت عن الأول بخبر خفت أن يتوهم من الثاني مثل ذلك فقد أوكدت بخبره سلبياً كان أو إيجابياً، ولذلك لا يكون إلا بعد كلام ملفوظ به أو مقدّر⁸، ففي قوله تعالى: (وَمَا ظَلَمْنَاهُمْ وَلَكِنْ كَانُوا هُمُ الظَّالِمِينَ) الزخرف: ٧٦، وتكون (لكن) للتوكيد وفيها تقوية النسبة وتقريبها في ذهن السامع، ففي الآية 'لاه توكيد بنفي الظلم عن الله سبحانه وتعالى بمعاملته (عقوبته) إياهم لأنها كانت جزاءً على ظلمهم فانه عز وجل لا يضع العذاب فيمن لا يستحقّه وإثباته له فهم الواضعون الكفر موضع الإيمان فظلموا بذلك أنفسهم وعرضوها للعذاب الخالد⁹ (لكن) استعملت في نفي ما يتوهم ثبوته وهو الظلم بالله عز وجل وإثباته للكافرين، ونلاحظ أنّ قبلها كلام له صلة بمعموليها، وكان ما بعدها مخالفاً لما قبلها وفيها توكيد النسبة وتقويتها في ذهن السامع¹⁰.

ثالثاً/ضمير الفصل

وهو ضمير رفع منفصل يؤتى به بين المبتدأ والخبر المعرفتين لتمييز الخبر من التابع، ويشترط في ضمير الفصل أن يطابق ما قبله في التذكير والتأنيث والإفراد والتثنية والجمع¹¹، وهو كثير في القرآن الكريم، ومن أمثلته في سورة الزخرف: (إِنَّ اللَّهَ هُوَ رَبِّي وَرَبَّكُمْ فَأَعْبُدُوهُ هَذَا صِرَاطٌ مُسْتَقِيمٌ) الزخرف: ٦٤

ويأتي حيث يتوهم الشركة¹²، وضمير الفصل (هو) أفاد القصر؛ أي: الله ربّي لا غير، وهذا إعلان الوجدانية وإن كان القوم الذين أرسل إليهم عيسى موحدين لكن ظهرت بدعة في بعض فرقهم: عزيز ابن الله¹³، فضمير الفصل مثل (إِنَّ) التي

1 قواعد النحو العربي في ضوء نظرية النظم: 413.

2 الإتيان في علوم القرآن: 195/3.

3 الجمل في النحو: المنسوب خطأ إلى الخليل بن أحمد الفراهيدي، ومولفه الحقيقي: ابن شقير النحوي (ت317هـ)، : 268/.

4 المقتضب: 344/1.

5 الكشاف: 245/4.

6 الآيات: (3، 14، 44، 49، 61).

7 التراكيب اللغوية: 188/.

8 الجنى الداني: 615/1.

9 البحر المحيط: 27/8، والتحرير والتنوير: 258/25، وصفوة التفاسير: 154/3.

10 اللمع: 93/، وضياء السالك إلى أوضح المسالك: 296/1.

11 علم النحو: راجي الأسمر: 155/.

12 بلاغة القرآن: أحمد الببلي: 118/.

13 التحرير والتنوير: 248/25.

أكدت الجملة الاسمية بتأكيد الإسناد بين جزئي الجملة فكذلك الضمير يؤكد لنسبة بينهما لذلك عدّ من مؤكّدات الجملة الاسمية، فضمير الفصل إذا وقع بعد الضمير يجوز أن يكون توكيداً ويجوز أن يكون فصلاً وأهمّ فرق بينهما هو أنّ لام التوكيد تدخل على الفصل ولا تدخل على التوكيد وكذلك يجب أن يكون ما بعدهما معرفة لأنّ فيه ضرباً من التوكيد، أمّا محله من الإعراب فزعم البصريون أنّه لا محلّ له وهو حرفٌ عند أكثرهم، أمّا رأي الكوفيين فله محلّ إعراب ما بعده، وقيل محلّ ما قبله¹، وضمير الفصل لا بدّ له من فائدة، وذكر كثيراً في القرآن الكريم، والفائدة الدائرة في كلّ مقام يأتي فيه هذا الضمير هي فائدة معنوية (توكيد معنوي) وهو الاختصاص أو تقوية معنى الكلام، وتوكيد لفظي وهو فصل ما بعده عما قبله لإزالة لبس كونه نعتاً لما قبله²

المطلب الثاني: توكيد الجمل الفعلية

كما اختصت أدوات الجمل الاسمية لاختصاصها بالدخول على الأسماء دون الأفعال فكذلك اختصت أدوات بالدخول على الجمل الفعلية، وهذه الأدوات بعضها لتوكيد الفعل وجعلها بمثابة تكراره، وبعضها لتوكيد إسناد الفعل إلى الفاعل وهذه الأدوات التي اختصت بالدخول على الأفعال تؤدي معنى توكيد ذلك³؛ ومنها:

أولاً/ قد

وهي من الحروف التي لا يُذكر بعدها إلا الفعل، ولا يكون الفعل بعدها غلاً مظهرًا⁴، هي تدلّ على معنى في الفعل وهو معنى خاصّ بثبوت وتحقيق هذا الفعل وكذلك تدلّ على أحد أزمان الفعل فإن دخلت على الماضي أفادت تحقيق المعنى⁵؛ نحو قوله تعالى: (وَلَمَّا جَاءَ عِيسَى بِالْبَيِّنَاتِ قَالَ قَدْ جِئْتُكُمْ بِالْحِكْمَةِ وَلِأُبَيِّنَ لَكُمْ بَعْضَ الَّذِي تَخْتَلَفُونَ فِيهِ فَاتَّقُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا) الزخرف: ٦٣.

فجاءت (قد) لتحقيق المعنى، وتحقيق هو معنى التوكيد⁶، ففي الآية أعلاه: إنّ عيسى عليه السلام قد جاء بالمعجزات والبيّنات الواضحة التي تشهد على صدقه وبالإنجيل المشتمل على ما تقتضيه الحكمة الإلهية من آداب وتشريعات ومواعظ وبيّن لهم ويصحّح لهم بعض الأمور التي اختلفوا فيها، وهذا كلّ متحقّق في زمن النبي عيسى (عليه السلام)⁷، وحرف التوكيد (قد) مختصّ بالدخول على الفعل الماضي والمضارع المتصرّفين المثبتين، ويشترط في المضارع أن يتجرّد من (النواصب والجوازم والسين وسوف)، ولا يجوز أن يفصل بين الفعل وبينها فاصل غير القسم لأنها كالجزء منه⁸، وإذا دخلت على الفعل الماضي أفادت التحقيق والتوكيد⁹، وذلك في قوله تعالى: (لَقَدْ جِئْنَاكُمْ بِالْحَقِّ وَلَكِنْ أَكْثَرُكُمْ لِلْحَقِّ كَارِهُونَ) الزخرف: ٧٨.

حيث سبق بناء الفعل (جئناكم) بـ (قد) الدالّ على حدث وقع في الماضي فإنها بذلك أكّدت حدوث الفعل¹⁰، ونرى ذلك أيضاً في قوله تعالى: (وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا مُوسَى بِآيَاتِنَا إِلَىٰ فِرْعَوْنَ وَمَلَئِهِ فَقَالَ إِنِّي رَسُولُ رَبِّ الْعَالَمِينَ) الزخرف: ٤٦. دخلت (قد) على الفعل (أرسلنا) فأفادت تحقيقه حيث تحقّق إرسال موسى عليه السلام إلى فرعون لكنّها تأتي للتقريب أيضاً، ولكن بأقلّ من التحقيق¹¹، ومعنى التقريب بـ (قد) أي تقريب الماضي من الحال¹².

1 مختصر مغني اللبيب: محمد بن صالح العثيمين: 143/1-144.

2 أسلوب التوكيد في القرآن الكريم: 51.

3 م.ن: 157/.

4 الكتاب لسيبويه: 98/1.

5 أسلوب التوكيد في القرآن الكريم: 193/.

6 جامع الدروس العربية: 266/3.

7 التفسير الوسيط في القرآن الكريم: محمد سيد طنطاوي: 95/13.

8 جامع الدروس العربية: 266/3.

9 علم النحو: 190/.

10 قواعد النحو العربي في ضوء نظرية النظم: 420/.

11 شرح متن الأجرومية: 32/1.

12 جامع الدروس العربية: 188/3.

ثانياً/ لن

وهي من الحروف التي اختصت بالدخول على الفعل المضارع، وهي من الحروف المؤكدة لنفي الفعل وذلك لأنها خصصت نفي المضارع في المستقبل وهي مثل (السين) التي اختصت بثبوت الفعل في المستقبل و(لن) تفيد استمرار نفي الفعل المضارع في المستقبل إلى حين¹، ففي قوله تعالى: (وَلَنْ يَنْفَعَكُمْ الْيَوْمَ إِذْ ظَلَمْتُمْ أَنْكُم فِي الْعَذَابِ مُشْتَرِكُونَ) الزخرف: ٣٩ حكاية حال يُقال لهم يوم القيامة وهو موقف موحش حرّمهم روح النَّاسي لأنّ وقعهم بها لا ينفعهم النَّاسي لعظم المصيبة وطول العذاب واستمرار مدّته فلن ينفعكم اليوم تمنّيكُم شيئاً بعد أن تبيّن لكم أنكم كنتم ظالمين مصرّين على الكفر والضلال ووقوع الفعل (ينفعكم) في سياق النفي يدلّ على نفي أن يكون الاشتراك في العذاب نافعا بحال لأنّه لا يخف عن الشريك في عذابه².

ثالثاً/ نونا التوكيد

لتوكيد الفعل نونان (ثقيلة وخفيفة) فتكون الثقيلة مشددة ومفتوحة من غير الألف وتكون الخفيفة ساكنة³، وتدخل نونا التوكيد الثقيلة والخفيفة على فعلي الأمر والمضارع أما الفعل الماضي فلا يجوز توكيده مطلقاً، وقال بعضهم: إذا كان الفعل الماضي مستقبل المعنى فقد يؤكد بها على قلّة⁴، وفعل الأمر يجوز توكيده بالنون مطلقاً بغير شرط، أما الفعل المضارع فله ثلاث حالات لتوكيد بالنون، فيؤكد بالنون وجوباً إذا كان مثبتاً يدلّ على المستقبل واقعاً في جواب القسم غير مفصول عن لام القسم بفواصل وغير مقترن بحرف تنفيس وغير مقترن ب (قد)، وألا يكون مقدّم المعمول⁵. ونجد في سورة الزخرف أن الفعل أكد بنون التوكيد الثقيلة في قوله تعالى: (وَلَيْنُ سَأَلْتَهُمْ مَنْ خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ لَيَقُولُنَّ خَلَقَهُنَّ الْعَزِيزُ الْعَلِيمُ) الزخرف: ٩، فاللام في قوله (وَلَيْنُ) للقسم وجوابه (لَيَقُولُنَّ)، والمعنى خالق هذا الكون هو الله، وهم يُعزرون بذلك بدون تردّد ويقولون خلقهنّ الله تعالى المتّصف بالعزّة والعلم⁶، وكذلك وردتوكيد الفعل المضارع بنون التوكيد الثقيلة وجوباً حيث كان مثبتاً مستقبلاً واقعاً في جواب القسم غير مفصول عن اللام بفواصل في قوله تعالى: (وَلَيْنُ سَأَلْتَهُمْ مَنْ خَلَقَهُمْ لَيَقُولُنَّ اللَّهُ فَأَنَّى يُؤْفَكُونَ) الزخرف: ٨٧، وجاء في (الكتاب) إنّ التوكيد بالقسم إذا دخل على فعل (مضارع أو أمر) غير منفي لم يقع لزمت اللام ولزمت اللام النون الخفيفة أو الثقيلة في آخر الكلمة، ونجد ذلك في قوله (لَيَقُولُنَّ) في كلا الآيتين⁷ و يجوز توكيد الفعل المضارع في أربعة مواضع

1- أن يقع بعد أداة من أدوات الطلب، وهي لام الأمر و (لا) الناهية وأدوات الاستفهام والتّرجي والتّمنيّ والتحضيض⁸، ونجد ذلك في قوله تعالى (وإنّه لعلم للساعة فلا تمترن بها واتنن هذا صراط مستقيم) الزخرف: ٦١

نلاحظ أنّ الفعل المضارع (يَشْعُرُونَ) قد أكد بنون التوكيد الثقيلة جوازاً لمجيء (لا) الناهية قبله، وكذلك في قوله تعالى: (وَلَا يَصْدَنُّكُمْ الشَّيْطَانُ إِنَّهُ لَكُمْ عَدُوٌّ مُبِينٌ) الزخرف: 62، ففي الآيتين أعلاه نهي عن الشك والتكذيب في البعث والحساب والضمير (إنّه) في الآية 61 عائد للقرآن، ومنهم من قال لعيسى عليه السلام وأولوه بأنّ نزول عيسى (عليه السلام) علامة الساعة؛ أي: سبب علم بالساعة، والقائل بأنّ إسناده علم الساعة إلى ضمير القرآن إسناده مجازي لأنّ القرآن سبب العلم بوقوع الساعة، وقد ناسب هذا المجاز أو البالغة التفرّيع في قوله (فلا تمترن) من المريّة؛ وهي: الشكّ، لأنّ القرآن لم يبق لأحد مريّة

1 أسلوب التوكيد في القرآن الكريم: 72-73-74.

2 مفاتيح الغيب (تفسير الرازي): 633/27، والبحر المحيط: 17/8-18، والتحرير والتنوير: 214/25، والوسيط: طنطاوي: 81/13.

3 الكافية: 56، وجامع الدروس العربية: 88/1.

4 الجنى الداني: 142، وعلم النحو: راجي الأسمر: 190.

5 تحرير الخصاصة في تيسير الخلاصة: 276، وجامع الدروس العربية: 89/1.

6 الوسيط للقرآن الكريم: طنطاوي: 63-62/13.

7 ينظر: الكتاب: 104 /3.

8 تحرير الخصاصة: 276، والتراكيب اللغوية: 122.

في أن البعث واقع، وقد صيغ النهي عن اتباع الشيطان في صدّه إياهم بصيغة نهى الشيطان عن أن يصدّهم، وفي هذا إشارة إلى أن بإمكانيتهم الاحتفاظ من الارتباط في شبك الشيطان فكّني بنهي الشيطان عن صدّهم عن نهيمهم عن الطاعة له¹.

2- أن يقع شرطاً بعد أداة شرطية مصحوبة ب (ما) الزائدة، وإذا كانت أداة الشرط (أن) فتوكيده حينئذ قريب من الواجب²، نجد ذلك في قوله تعالى: (فَإِمَّا نَذْهَبَنَّ بِكَ فَإِنَّا مِنْهُمْ مُنْتَقِمُونَ) الزخرف: ٤١، حيث دخلت النون حين دخلت (ما)، و(ما) مشبهة باللام في (لتفعلن)، ووجه الشبه أنها حرف للتوكيد³، ففي الآية (41) جاء بها تحقيق وعد بالانتقام منهم والوعد بإظهار الدين إن كان بحياة النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) أو بعد وفاته، و(إما) حرفان متصلان أصلهما (إن) الشرطية و(ما) الزائدة بعد (إن)، وأدغمت نون (إن) في الميم من حرف (ما) وزيادة (ما) للتوكيد، وكذلك اتصال فعل الشرط بعد (إن) المزيدة ب(ما) بنون التوكيد زيادة في التوكيد، وكذلك نجد ذلك في قوله تعالى: (أَوْ نُرِيَنَّكَ الَّذِي وَعَدْنَاهُمْ فَإِنَّا عَلَيْهِمْ مُقْتَدِرُونَ) الزخرف: ٤٢ فهي معطوفة على جملة الشرط (الَّذِي وَعَدْنَاهُمْ)⁴، فالفعل (نُرِيَنَّكَ) مؤكد بالنون الثقيلة جوازاً لأنه مسبوق بأداة الشرط (إن) متصلة بها (ما) الزائدة عن طريق العطف على الآية السابقة، وهذا ما ورد في سورة الزخرف من توكيد الفعل المضارع بنوني التوكيد جوازاً، أما الحالات الأخرى لتوكيد الفعل بالنون جوازاً لم ترد في سورة الزخرف وكذلك لم نجد في السورة توكيد الفعل بالنون الخفيفة سواء أكان مضارعاً أم أمراً، ولم يرد أيضاً توكيد فعل الأمر بنوني التوكيد

رابعا / التوكيد ب (السين، وسوف)

الفعل المضارع يدل على الحال وكذلك يدل على الاستقبال، وعندما تتصل به (السين، أو سوف) تُخلصانه للاستقبال⁵، وأما في قوله: (تعالى وَجَعَلُوا الْمَلَائِكَةَ الَّذِينَ هُمْ عِبَادُ الرَّحْمَنِ إِنِائًا أَشْهَدُوا خَلَقَهُمْ سَتُكْتَبُ شَهَادَتُهُمْ وَيُسْأَلُونَ) الزخرف: ١٩، فالسين في قوله (سَتُكْتَبُ) لتوكيد الوعيد، ويعني: سَتُكْتَبُ مقالتهم وجعلهم و(الجعل) بمعنى: القول والحكم على الشيء، الملائكة إنائًا، ونلاحظ أيضاً أن الاستفهام الإنكاري يشتمل على التوعد والوعيد بالعقاب وكتابة الشهادة كناية عن تحقيق العذاب والعقاب على كذبهم وادّعاءهم على الملائكة بكونهم إنائًا، ويسألون عن ذلك، وهذا وعيد في الآخرة⁶، فالسين حرف مختص بالفعل المضارع وتُخلصه للاستقبال ففي لفظة (سَتُكْتَبُ) أدخلت السين على الفعل (تُكْتَبُ) وأخلصته للاستقبال يعني أن ذلك الوعد متحقق لا محالة بعقابهم جزاءً على أقوالهم الكاذبة، وادّعاءاتهم⁷، وكذلك في قوله تعالى: (إِلَّا الَّذِي فَطَرَنِي فَإِنَّهُ سَيَهْدِينِ) الزخرف: ٢٧

ففي لفظة (سَيَهْدِينِ) حيث دخلت (السين) لتُخلص الفعل للاستقبال وفي هذه الآية حكى الله سبحانه وتعالى عن إبراهيم (عليه السلام)، وفي آية أخرى من سورة الشعراء قال تعالى: (لَقَدْ جِئْنَاكُمْ بِالْحَقِّ وَلَكِنْ أَكْثَرُكُمْ لِحَقِّ كَارِهُونَ) الشعراء: ٧٨ فأجمع بينهما وقدّر وكأنه قال: فهو يهديني وسيهديني، ويدلان على استمرار الهداية في الحال والاستقبال⁸، فالسين للتأكيد وصيغة المضارع (يهدين) وتكتب للدلالة على الاستمرار؛ أي: دوام الهداية حالاً واستقبالاً⁹

المطلب الثالث: التوكيد بالأدوات المشتركة بين الاسمية والفعلية

هناك بعض الحروف مختصة بالأفعال فكان لها تأثير في اللفظ والمعنى، واختصت أخرى بالأسماء فكان لها تأثير في اللفظ والمعنى، وهناك حروف مشتركة بين الأسماء والأفعال للتوكيد¹⁰.

1 مفاتيح الغيب: 640/27، والبحر المحيط: 26/8، والتحرير والتنوير: 243/25-245.

2 تحرير الخصاصة: 278/، وجامع الدروس العربية: 907/1.

3 شرح المفصل: ابن يعيش: 169/5.

4 التحرير والتنوير: 117/25-118.

5 أسلوب التوكيد في القرآن الكريم: 17/.

6 التفسير الوسيط: الواحدي: 67/4، والبحر المحيط: 11/8-12، والتحرير والتنوير: 184/25.

7 الجنى الداني: 60/.

8 الكشف: 207/4، والتفسير الكبير: 629/27، والتفسير الوسيط: الطنطاوي: 74/13.

9 روح البيان: إسماعيل حقي الخلوتي: 79/8.

10 أسلوب التوكيد في القرآن الكريم: 177/.

أولاً/ أسلوب القصر¹

ويقصد بالقصر في اصطلاح علماء البلاغة: إثبات الحكم للمذكور في الكلام ونفيه عما عداه، أو هو تخصيص أمر بأمر بأحد طرق القصر، أو هو صورة أو طريقة من طرائق التوكيد²، والنفي والاستثناء هو رأس باب القصر، وهو طريق الأم بين طرقه، فلا خلاف في أنّ (النفي والاستثناء) يدلان على القصر.

الحصر، ولا نرى خلافاً في ذلك بين البلاغيين³، فالغرض البلاغي الذي يؤديه القصر ليس جمالياً فحسب بل هو إضافة ما يؤديه القصر وأدواته منها: النفي والاستثناء من غرض التوكيد، فإنه يؤدي غرضاً جوهرياً يتعلّق بمعاني الجمّل، وقد يختلف المعنى كلياً لتقديم كلمة أو تأخيرها بحسب السياق القرآني⁴، وطرائق القصر متعدّدة نذكر منها ما ورد في سورة الزخرف 1- القصر بالنفي وإلا؛ أي (النفي والاستثناء)، وهو كلّ ما كان مؤكّداً بإلا مسبوقاً بأداة من أدوات النفي المعروفة (ما، ليس، إن، لن، وكذلك هل) المستعملة في الاستفهام المجازي المتضمّن معنى النفي)، وهنا يكون المقصور عليه بعدها سواء كان صفة أو موصوفاً أمّا المقصور عليه فيكون بعد أداة الاستثناء⁵

و من أدوات التوكيد بالقصر: (النفي والاستثناء) في العربية وفي القرآن الكريم (ما، وإلا) وهي من أقوى أدواتها لما فيها من وضوح معنى القصر لذا استُخدمت في الأمور التي هي مجال الشكّ والإنكار⁶، ونجد ذلك في قوله تعالى: (وَقَالُوا أَلَهْتُمَا خَيْرٌ أَمْ هُوَ مَا ضَرَبُوهُ لَكَ إِلَّا جَدَلًا بَلْ هُمْ قَوْمٌ خَصِمُونَ) الزخرف: ٥٨، فالضمير في (هو) عائد إلى ابن مريم المتمثّل به والمشبّه به، فكان وصفهم بذكر عيسى عليه السلام إلا ليجادلوك به ولأجل الغلبة في القول لا لطلب التمييز بين الحق والباطل ثم ذكر أنهم قوم خصمون لشداد الخصومة ودأبهم اللجاج، فالاستثناء في الآية مفرّغ للمفعول لأجله فيكون لأجل الجدل أو للحال وتأويله بمجادلين⁷، وقد قال الجرجاني إنك إذا قلت ما جاءني إلا عمرو، يحتمل أن تريد اختصاص عمرو بالمجيء وأن تنفيه عما عداه⁸، والقصر حقيقي وغير حقيقي، ولكل واحد منهما نوعان؛ قصر الصفة على الموصوف، وقصر الموصوف على الصفة، والمراد بالصفة المعنوية لا النعت⁹، فقد يُقصر صفة على موصوف قصرًا حقيقيًا بحيث لا يتّصف بهذه الصفة إلا ذلك الموصوف وحده ونرى هذا القصر في آيات التوحيد، أو قصر موصوف على صفة، ولم يرد هذا القصر حقيقي في القرآن، ومما ورد غير حقيقي¹⁰، نحو قوله تعالى: (إِنْ هُوَ إِلَّا عَبْدٌ أَنْعَمْنَا عَلَيْهِ وَجَعَلْنَاهُ مَثَلًا لِّبَنِي إِسْرَائِيلَ) الزخرف: ٥٩

حيث ورد القصر باستخدام أسلوب القصر (النفي والاستثناء) بأداة النفي (إن)، وقيل لا ترد مع غير (إلا)¹¹، وقد قصر عيسى عليه السلام على العبودية قصر القلب للردّ على الذين زعموا أنّه إله؛ أي: ما عيسى إلا عبد أنعم الله عليه بالعبودية لا إله لأنّ الألوهية تنافي بالعبودية؛ أي: فليس له خصوصيّة عن بقية الرسل وليس تكوينه بدون أب إلا إرهاباً¹²

نلاحظ أنّ التوكيد بطرق القصر أزال شبهةً كان القوم فيها متردّدين وشاكّين في نسبة الألوهيّة إلى عيسى ابن مريم عليه السلام وقصر عليه العبودية واستعمل القصر (النفي والاستثناء) فيما يتوهم المخاطب خلافة¹³، فالقصر بـ(النفي والاستثناء) يُستخدم عندما يُنكر المُخاطَب ويجدد الحكم وقد يُنزّل منزلة المعلوم منزلة المجهول باعتبار مناسب فيستعمل له

1 الاتقان في علوم القرآن: 68/3، وعروس الأفراح للسبكي: 66-67.

2 قواعد النحو العربي في ضوء نظرية النظم: 400، وعلوم البلاغة البيان والمعاني والبدیع: أحمد بن مصطفى المراغي: 150.

3 علم المعاني دراسة بلاغية ونقدية لمسائل المعاني: د.بيومي عبد الفتاح: 252.

4 النظم القرآني في تفسير نظم الدرر في تناسب الآيات والسور: د.عقيد خالد حمودي العزاوي: 156.

5 البلاغة الواضحة: علي الجارم، ومصطفى أمين: 179، والنظم القرآني في تفسير نظم الدرر: 304.

6 قواعد النحو العربي في ضوء نظرية النظم: 403، ومن بلاغة القرآن: 121.

7 الكشف: 262/4، وتفسير الوسيط: الواحدي: 79/4، والتحرير والتنوير: ابن عاشور: 237/25-240.

8 دلائل الإعجاز: 344.

9 بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح: عبد المتعال الصعيدي: 3/1، وعلم المعاني دراسة بلاغية ونقدية: 262، والبلاغة الواضحة: 179.

10 من بلاغة القرآن: 121.

11 همع الهوامع: 453/1.

12 الجامع لأحكام القرآن (تفسير القرطبي): 104/16، والتحرير والتنوير: 241/25.

13 روض البيان في إعجاز القرآن: 11.

النفي الاستثناء¹؛ نحو قوله تعالى: (وَقَالُوا لَوْ شَاءَ الرَّحْمَنُ مَا عَبَدْنَاهُمْ مَا لَهُمْ بِذَلِكَ مِنْ عِلْمٍ إِنْ هُمْ إِلَّا يَخْرُصُونَ) الزخرف: ٢٠؛ أي: ما هم إلا يتوهمون ويقولون على الله تخميناً وزوراً وتكديباً في قولهم: إِنْ الملائكة إناثاً، وإِنَّهم بنات الله سبحانه وتعالى²، ونجد في سورة الجاثية (إِنْ هُمْ إِلَّا يَظُنُّونَ) الجاثية، وفي سورة الزخرف (إِنْ هُمْ إِلَّا يَخْرُصُونَ)، وذلك لأنَّ في سورة الزخرف الكلام متصل بقوله: (وَجَعَلُوا الْمَلَائِكَةَ الَّذِينَ هُمْ عِبَادُ الرَّحْمَنِ إناثاً أَشْهَدُوا خَلَقَهُمْ سَتُكْتَبُ شَهَادَتُهُمْ وَيُسْأَلُونَ) الزخرف: ١٩، وهذا جهل منهم وكذب وجحد وإنكار، وفي سورة الجاثية خلطوا الصدق بالكذب فإنَّ قولهم (نموت ونحيا) صدق فإنَّ المعنى تموت السلف وتحيى الخلف، وهي كذلك إلى أن تقوم الساعة، وقولهم (ما يهلكنا إلا الدهر) كذب، ولهذا قال (إلا يظنون) أي: شاكون بالذي يقولونه³، وكذلك ورد في سورة الزخرف أسلوب القصر (النفي والاستثناء) بأداة النفي (هل)⁴؛ كما في قوله تعالى: (هَلْ يَنْظُرُونَ إِلَّا السَّاعَةَ أَنْ تَأْتِيَهُمْ بَغْتَةً وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ) الزخرف: ٦٦، أي: لا ينتظرون بعد أن أشركوا بحصول العذاب إلا حلول الساعة، وعبر عن اليوم بالساعة تلميحاً لسرعة ما يحصل فيه، وقد قُيد إتيان الساعة بـ (بَغْتَةً) ومدلولها يقتضي عدم الشعور بوقوع الساعة حين تقع عليهم ونرى جملة الحال مؤكدة للجملة التي قبلها⁵.

ودلالة النفي والاستثناء على القصر هو أنَّ النفي في الاستثناء المفرغ يجب أن يتوجَّه النفي فيه إلى مقدر، وهو المستثنى منه لأنَّ الاستثناء يعني الإخراج ويحتاج إلى مخرج منه، والمراد التقدير المعنوي لا الصناعي، ويجب أن يكون عاماً لأنَّ الإخراج لا يكون إلا من عام، ولا بدَّ أن يكون مناسباً للمستثنى منه في جنسه، ولا بدَّ أن يوافقه في صفته؛ أي: إعرابه وحينئذٍ يجب القصر إذا وجب منه إخراج شيء بالضرورة فيبقى ما عداه على صفة الانتفاء⁶، فالاستثناء المفرغ فُرغ فيه العامل لما بعد (إلا) فالاستثناء المفرغ ليس إخراج بل هو قصر وحصر⁷.

ثانياً: التوكيد بطريقة العطف

وهذا التوكيد الذي جاء عن طريق القصر النفي والاستثناء يأتي عن طريق القصر بـ (لا) العاطفة فمثلاً: إذا قلنا: زيدٌ شاعرٌ لا كاتبٌ، فإن في ذلك قصر زيد على الصفة (شاعر) قصر أفراد، وكذلك التردد بين جمع الصفتين له (شاعر، وكاتب)، فلما عطف على الصفة الأولى بـ (لا) العاطفة وهي نافية أفادت اختصاصه بالشعر دون صفة أخرى، وفي هذا توكيد لأنَّه أزال تردداً وشبهة بين الصفتين وكذلك (بل) العاطفة⁸، ومعناها الإضراب فإن كانت بعد أمر أو إيجاب نقلت حكم ما قبلها لتاليها المفرد وصار ما قبلها مسكوتاً عنه لا يحكم له بشيء، أما إذا كان قبلها نهي أو نفي قرَّرتَه فإذا تلاها جملة فالإبطال للمعنى الأول وإثباته لما بعده، وكذلك لتوكيد تقرير ما قبلها⁹، ففي سورة الزخرف في قوله تعالى: (بَلْ قَالُوا إِنَّا وَجَدْنَا آبَاءَنَا عَلَىٰ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰ آثَارِهِم مُّهُتَدُونَ) الزخرف: ٢٢، وقوله تعالى: (بَلْ مَتَّعْتُ هَؤُلَاءِ وَآبَاءَهُمْ حَتَّىٰ جَاءَهُمُ الْحَقُّ وَرَسُولٌ مُّبِينٌ) الزخرف: ٢٩، ففي الآيتين إضراب عن كلام سابق وإثباته لكلام لاحقٍ فينفي في الآية (22) إعطائهم كتاباً من قبل القرآن بأن يعبدوا غير الله عزَّ وجلَّ، وفي الآية إثبات لهم على عدم اتِّباعهم الحجة العقلية ولا النقلية بل اعترفوا بأنَّ لا مستندَ لهم سوى تقليد آبائهم الجهلة مثلهم. وفي الآية (29) إضراب عن الكلام الأول إلى ذكر ما متَّعهم به من الأنفس والأهل والخيرات وغيرها من النعم الظاهرة والباطنة وما متَّع آباءهم ولم يُعاجل لهم العقوبة واستدرجهم بالعذاب¹⁰

1 تلخيص المفتاح: القزويني: 98/، وروض البيان: 11/.

2 لباب التأويل: الخازن: 107/4، والتفسير الوسيط: مجموعة من العلماء: 795/9.

3 أسرار التكرار في القرآن: الكرمانى: 224/.

4 أسلوب التوكيد في القرآن الكريم: 178/.

5 التحرير والتنوير: 251/25.

6 الإتقان في علوم القرآن: 68/3.

7 الاستثناء في القرآن الكريم: صلاح حريش: 21/.

8 البلاغة الواضحة: 179/، وأسلوب التوكيد في القرآن الكريم: 184/.

9 حروف المعاني والصفات: الزجاجي: 14/1، وهمع الهوامع: 212/3.

10 فتح القدير: الشوكاني: 688-691، وتفسير القرآن الكريم وإعرابه وبيانه: محمد علي طه الدرة: 585/8.

المبحث الثالث: التوكيد بالحروف الزائدة

الزيادة ما أتى به لغرض التوكيد والتقوية وليس المراد من الزيادة - حيث ذكرها النحويون - إهمال اللفظ وكونه لغواً. والأكثرُونَ يستتكونون إطلاق هذه العبارة في كتاب الله ويسمونه توكيداً، ومنهم مَنْ يُطلق عليها تسميات أخرى¹، ولكن الذي بهمنا في بحثنا هو الزيادة للتوكيد.

فالحروف الزائدة هي: (إِنَّ، وَأَنَّ، وإِذَا، واللام، وإِلَى، والباء، والفاء، وفي، والكاف، وما، ومِنْ، والواو...) ²، فالزيادة إما أن تكون لتوكيد الإيجاب كاللام الداخلة على المبتدأ، وإما أن تكون لتوكيد النفي كالباء في خبر (ليس) ³. أمّا (من) فإنّها تُزاد في الكلام الوارد بين نفي أو شبهة ⁴، فإنّ معناها التتصيص على العموم أو توكيد التتصيص عليه، و(من) الزائدة لها ثلاثة شروط لتكون زائدة للتوكيد؛ وهي:

- 1- أن يسبقها نفي أو نهْي أو استفهام (هل)، قال تعالى: (وَمَا يَأْتِيهِمْ مِنْ نَبِيٍّ إِلَّا كَانُوا بِهِ يَسْتَهْزِئُونَ) الزخرف: ٧، نلاحظ أنَّ الكلامَ منفيٌّ بـ (ما) وهو شرط من شروط (من) الزائدة للتوكيد.
- 2- أن يكون مجرورها نكرة كما في قوله تعالى: (وَكَذَلِكَ مَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ فِي قَرْيَةٍ مِنْ نَذِيرٍ إِلَّا قَالَ مُتْرَفُوهَا إِنَّا وَجَدْنَا آبَاءَنَا عَلَى أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَى آثَارِهِمْ مُقْتَدُونَ) الزخرف: ٢٣، فتحقق هذا الشرط، ونلاحظ أنَّ لفظة (قَرْيَةٍ) جاءت نكرة، وكذلك في الآية السابقة نلاحظ لفظة (نَبِيٍّ) أيضاً نكرة.
- 3- أن يكون مجرورها إما فعلاً أو مفعولاً به أو مبتدأ، ففي قوله تعالى: (وَمَا نُرِيهِمْ مِنْ آيَةٍ إِلَّا هِيَ أَكْبَرُ مِنْ أُخْتِهَا وَأَخَذْنَاهُمْ بِالْعَذَابِ لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ) الزخرف: ٤٨ نجد أنَّ (لي) اسمٌ مجرورٌ لفظاً منصوب محلاً على أنَّه مفعولٌ به⁵.
- وقد اشتراطوا أن يسبقها نفي أو شبهة لأنَّ معناها التبعية، والمراد من زيادتها نفي التبعية فتسلَّط النفي على معنى التبعية، وهذا كما ورد في قوله تعالى: (وَقَالُوا لَوْ شَاءَ الرَّحْمَنُ مَا عَبَدْنَاهُمْ مَا لَهُمْ بِذَلِكَ مِنْ عِلْمٍ إِنْ هُمْ إِلَّا يَخْرُصُونَ) الزخرف: ٢٠، فلو سلَّط (من) يصير الكلام: ما لهم بذلك علم، وبهذا الكلام قد يشكُّ السامعُ فعندئذٍ تأتي (من) لإزالة الشكِّ، وهذا التوهم فقيد معنى العموم؛ أي: ليس لديهم أيُّ علمٍ فيما يقولون، فأفادت (من) هنا استغراق الجميع (أي: بما ترتب على عبادتهم من العقاب)⁶

المبحث الرابع: التوكيد بغير أداة

أولاً / التوكيد بالقسم

القسم: هو أسلوب من أساليب العربيّة والقرآن الكريم، وله صيغ كثيرة، والغرض من القسم: تأكيد ما يُقسَم عليه لإزالة الشكّ عند المُخاطب في إخباره عن المقسّم عليه، بمعنى تأكيد الخبر ليكون أوقع في النفس وأرجى للإقناع والقبول وبيان أهميّة المقسم به وعظمة خلقه وإبداعه، وجاء القسم في القرآن الكريم لكمال الحجّة وتأكيدّها، وذلك لأنّ كلّ حكم وخبر به حاجةٌ إلى أحد اثنتين إمّا الشهادة وإمّا القسم⁷، ومما ورد من ذلك في سورة الزخرف: ﴿حَمْدُ اللَّهِ الَّذِي فِي يَدَيْهِ الْمَقَالِيدُ﴾ وَالْكِتَابِ الْمُيِّنِ الزخرف: ١-٢، فقد أقسم الله سبحانه وتعالى بالكتاب المبين، وهو القرآن الكريم، إلا أنّ هناك قولاً آخر هو أنّ (حم) قسم ثانٍ، والله أن يُقسم بما شاء.

1 البرهان في علوم القرآن: الزركشي: 79/3.

2 الإتيان في علوم القرآن: 196/3.

3 ينظر: الكافية: 18/، والبرهان في علوم القرآن: الزركشي: 75/3.

4 البرهان في علوم القرآن: الزركشي: 82/3.

5 ينظر: شرح جمل الزجاجي: ابن عصفور: 27/3، والتراكيب اللغوية: 128.

6 أسلوب التوكيد في القرآن الكريم: 213، وينظر: تفسير البحر المحیط: 12/8.

7 الواضح في علوم القرآن: مصطفى ديب: 211/1 وأسلوب التوكيد في القرآن الكريم: 239.

وقد اختلف المفسرون في تأويل (الكتاب المبين)؛ فمنهم من قال: هو القرآن، ومنهم من قال إن المراد بالكتاب هو جميع الكتب المنزلة على الأنبياء لأن الكتاب اسم جنس فكأنه أقسم بجميع ما أنزل من الكتب إنه جعله قرآنًا عبيًّا، فعلى القول بأن الكتاب المبين هو القرآن يكون جواب القسم هو جملة (إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ) الزخرف: ٣.

فالقسم بالقرآن الكريم تنويه بشأنه، وهو تأكيد لما تضمنته جواب القسم، إذ ليس القسم هنا بدافع تكذيب المنكرين إذ لا يُصدّقون بأنّ المُقسم هو الله تعالى فإنّ المُخاطب بالقسم هم المُنكرون بدليل قوله تعالى: إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ الزخرف: ٣، وتأكيد الجواب بـ (إنّ) زيادة تأكيد للخبر بأنّ القرآن من صنع الله عز وجل¹، وفي جعل المُقسم به القرآن المُبين وجعل جوابه القسم بأنّ الله جعله مبيّنًا تنويه خاصّ بالقرآن إذ جعل المُقسم به هو المُقسم عليه، وهذا ضربٌ عزيزٌ بديع لأنّه يرمي إلى أنّ المُقسم به على نشأته بلغ غاية الشرف، فإذا أراد المُقسم أن يُقسم على ثبوته شرف له لم يجد ما هو أولى بالقسم به للتناسب بين القسم والمُقسم عليه، والمقصود بوصف الكتاب بأنّه عربيّ غرضان؛ أحدهما: التنويه بالقرآن ومدحه بأنّه منسوج على منوال أفصح لغة، وثانيهما التّورك على المعاندين من العرب حيث لم يتأثروا بمعانيه بأنهم كمن يسمع كلامًا بلغة غير لغته، وهذا تأكيد لما تضمنته الحرفان المُقطّعان المُفتّحة بهما السورة الكريمة من معنى التّحدّي بأنّ هذا الكتاب بلغتمكم وقد عجزتم عن الإتيان بمثله.² (وفي القسم والحلف بالكتاب المبين على أنّ القرآن الكريم منزل من عند الله دليل على شرف هذا الكتاب وعلو مكانته، وهو من الأيمان الحسنة البديعة لتناسب القسم والمُقسم عليه)³.

إنّ أسلوب القسم مكوّن من جملتين؛ جملة القسم، والجملة الثانية جوابه، امتزجت الجملتان حتى صارتا كالجملة الواحدة مثل الجملة المكوّنة من مبتدأ وخبر، فجملة القسم بمثابة المبتدأ، وجملة الجواب بمثابة الخبر، ولذلك فإنّ جملة القسم وحدها لا فيد، وإنّما تُفيد إذا انضم إليها جملة الجواب.

إذن فالقسم هو جملة تؤكّد بها أخرى خبرية تفيد الإخبار؛ أي: يحتمل الصدق والكذب. وجملة القسم أطلق عليها النحويون (جملة قسمية) جاءت توكيدًا وتثبيتًا لمعنى الجملة التي بعدها وسميت قسمًا⁴.

- أنواع القسم

1- ظاهر وصريح: وهو الذي يُستدلّ عليه بأحد حروف القسم أو بفعل القسم أو بهما معًا ك: أحلف بالله، لعمرك بالله، أيمن بالله)) فالقسم ظاهر وواضح⁵، إلا أنّ هذا القسم لم يرد في سورة الزخرف.

2- مضمّر أو غير صريح: إنّ المحذوف يكون حكم المذكور من ناحية الدلالة إذا كان هناك دليل، والدليل نوعان: أ- دليل لفظي: وهو ما دلّت عليه اللام⁶؛ نحو: (وَلَئِنْ سَأَلْتَهُمْ مَنْ خَلَقَهُمْ لَيَقُولُنَّ اللَّهُ فَأَنَّى يُؤْفَكُونَ) الزخرف: ٨٧، فالقسم في هذه الآية غير واضح دلّت عليه اللام في (لَيَقُولُنَّ)، وقد اشترطوا في هذه اللام أن تتقدّمها لام الشرط، وهي لام (لئن) كما وردت في الآية أعلاه وآيات أخر من سورة الزخرف، وتُسمّى هذه اللام المؤثّنة أو المؤدّنة للقسم، فإذا اجتمع الشرط والقسم، فإن تقدّم القسم ودخل الشرط بينه وبين الجواب كان الجواب للقسم، وإن تقدّم الشرط كان الجواب له وأغني عن جواب القسم⁷.

قال سيبويه: (اعلم أنّ القسم توكيدٌ لكلامك. فإذا حلفت على فعلٍ غير منفي لم يقع لزمته اللام. ولزمت اللام النون الخفيفة أو الثقيلة في آخر الكلمة. وذلك قولك: والله لأفعلن⁸). وقد نجد هذا القول في الآية أعلاه متحقّقًا حيث لزمت نون التوكيد

1 الجامع لأحكام القرآن (تفسير القرطبي): 61/16، والتحرير والتنوير: 161/25.

2 التحرير والتنوير: 162/25.

3 التفسير الوسيط: طنطاوي: 784/9.

4 التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل: 329/11، وأسلوب التوكيد في القرآن الكريم: 239.

5 شرح التسهيل للمراي: 727/، ودراسة وظيفية لأسلوب التوكيد في القرآن الكريم عائشة عبيزة: 168.

6 دراسة وظيفية لأسلوب التوكيد في القرآن الكريم: 168.

7 أسلوب التوكيد في القرآن الكريم: 245.

8 الكتاب: 104/3.

الفعل (قم)، والخطابُ في قوله تعالى (فخ) للنبيِّ محمدٍ (صلى الله عليه وآله وسلم)، ويَجُوزُ أَنْ يَكُونَ لغيرِ مُعَيَّنٍ، أي إن سألهم مَنْ يَتَأْتَى مِنْهُ أَنْ يَسْأَلَ. وَفُرِعَ عَلَى هَذَا التَّقْرِيرِ وَالْإِفْزَارِ الْإِنْكَارُ وَالتَّعْجِيبُ مِنْ انْصِرَافِهِمْ مِنْ عِبَادَةِ اللَّهِ إِلَى عِبَادَةِ إِلَهٍ أُخَرَى بِقَوْلِهِ: فَأَتَى يُؤَفِّكُونَ. وَهُوَ كَقَوْلِ الْعَرَبِ: أَيْنَ يَذْهَبُ بِكَ، أَيْنَ تَذْهَبُ بِنَفْسِكَ إِذْ لَا يُرِيدُونَ أَنْ ذَاهِبًا ذَهَبَ بِهِ يَسْأَلُونَهُ عَنْهُ وَلَكِنَّ الْمُرَادَ: أَنَّهُ لَمْ يَذْهَبَ بِهِ أَحَدٌ وَإِنَّمَا ذَهَبَ بِنَفْسِهِ.¹ وهناك موضع آخر للقسم في سورة الزخرف للقسم غير الصريح في قوله تعالى: (وَلَمَّا سَأَلْتَهُمْ مَنْ خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ لَيَقُولُنَّ خَلَقَهُنَّ الْعَزِيزُ الْعَلِيمُ) الزخرف: ٩، ففي قوله (لَيَقُولُنَّ) يعني به المشركين، وهم بذلك أفروا له بالخلق والإيجاد، إلا أنهم عبدوا غيره جهلاً منهم. حيث أخبر الله سبحانه وتعالى في الآية الكريمة عن قدرته وعلمه وإرادته، وهو الذي خلق؛ أي: اخترع وأنشأ وأبدع. والخلق يكون بمعنى الاختراع والتقدير حيث رفع السماء بغير عمد وجعلها مستوية من غير أود وجعل فيها الشمس والقمر آيتين ورَبَّتْهَا بِالنُّجُومِ وَبَسَطَ الْأَرْضَ وَأَوْدَعَهَا الْأَرْزَاقَ وَالنَّبَاتَ وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ آيَاتٍ وجعل فيها الجبال أوتاداً وسَبَّلاً فَجَاجَا وَأَجْرَى فِيهَا الْأَنْهَارَ وَالْبَحَارَ وَفَجَّرَ فِيهَا الْعُيُونَ مِنَ الْأَحْجَارِ دَلَالَاتٍ عَلَى وَحْدَانِيَّتِهِ، وَعَظِيمَ قُدْرَتِهِ وَأَنَّهُ هُوَ اللَّهُ الْوَاحِدُ الْقَهَّارُ وَبَيَّنَّ بِخَلْقِهِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ أَنَّهُ خَالِقُ كُلِّ شَيْءٍ²، حيث إنَّ القسم في القرآن الكريم يجري لإثبات أمور عدّة؛ منها: إثبات وحدانية الله عزَّ وجلَّ والزَّدَّ على المنكرين، وقد تحقَّقَ هذا الغرض في الآية أعلاه، ففي الآيتين السابقتين حُذِفَ القسم لأنَّ الجواب مصدَّرٌ باللام و(إن) الشرطية، واقتَرَنَ جوابه باللام والنون المؤكِّدتين.³

وللام القسم بالإضافة إلى معنى القسم معنى التعجب⁴، وفي الآيتين الكريمتين تبين معنى التعجب من عدم عبادتهم لله عزَّ وجلَّ بالرَّغْمِ مِنْ إِقْرَارِهِمْ بِأَنَّهُ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ، وفي قوله تعالى: (وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا مُوسَى بِآيَاتِنَا إِلَى فِرْعَوْنَ وَمَلَئِهِ فَقَالَ إِنِّي رَسُولُ رَبِّ الْعَالَمِينَ) الزخرف: ٤٦، حيث وردت (اللام وقد) في هذه الآية في جواب القسم بالإضافة إلى ذلك أنَّها دخلت على الفعل الماضي فأفادت التحقيق والتأكيد⁵. فقد كرَّرَ اللهُ سبحانه وتعالى قصة النبيِّ موسى (عليه السلام) في غير مرَّة في القرآن الكريم وأعادها هنا مجمَّلة حيث أرسل الله سبحانه وتعالى موسى (عليه السلام) بالمعجزات إلى فرعون وقومه فقولاً بالاستهزاء والضحك والتكذيب، ومع أنَّ الله سبحانه لم يجر عليه من البَيِّنَاتِ شيئاً إلا كان أوضح مما قبله إلا أنهم لم يقابلوه إلا بجفاء أوحش مما قبله. فلَمَّا عَضُّهُمُ الْأَمْرَ قَالُوا: يَا أَيُّهَا السَّاحِرُ، ادْعُ لَنَا رَبَّكَ لِيَكْشِفَ عَنَّا الْبَلِيَّةَ لَنُؤْمِنَ بِكَ، فدعا موسى.. فكشف الله عنهم، فعادوا إلى كفرهم، ونقضوا عهدهم⁶، وإنَّما حَسَّنَ دخول اللام على الفعل الماضي إذا تَوَسَّطَتْ بينهما (قد) تقرب الماضي من الحال إذا كانت للتوقُّع فصار الماضي لدخول (قد) عليه تقرُّبه من الاسم لأجل الحال وتقرُّبه من الفعل المضارع لأجل الزوائد في أوَّلِهِ⁷، وبما أنَّ (قد) معانٍ كثيرة؛ منها: التوقُّع وتقرُّب الماضي من الحال، ولهذا يؤتى بـ(اللام وقد) في جواب القسم القريب من الحال، ففي الآية خطاب للنبيِّ محمدٍ (صلى الله عليه وآله وسلم) وقومه.

ولام القسم وقعت في جواب القسم توكيداً له كقوله: (لَقَدْ جِئْنَاكُمْ بِالْحَقِّ وَلَكِنْ أَكْثَرُكُمْ لِلْحَقِّ كَارِهُونَ) الزخرف: ٧٨، والجملة بعدها جواب قسم، والقسم هنا مقدَّر، وقد دخلت (قد) على الفعل الماضي المتصرَّف وقد أفادت تحقيق معناه، وكذلك أفادت معنى آخر وهو التقريب، أي: تقريب الماضي من الحال⁸. أمَّا في قوله تعالى (وَقِيلَ يَا رَبِّ إِنَّ هَؤُلَاءِ قَوْمٌ لَا يُؤْمِنُونَ) الزخرف: ٨٨، فقد وردت عدَّة آراء في (وَقِيلَ) فبعض العلماء عطفها محلاً على الساعة لأنَّ قوله (عَلِمَ السَّاعَةِ) الزخرف: ٨٥ مصدر مضاف إلى مفعوله، فلفظ (السَّاعَةِ) مجرور لفظاً بالإضافة منصوب محلاً بالمفعولية، وبعضهم رأى أنه معطوف على

1 ينظر: التحرير والتنوير: 271/25.

2 تفسير القرطبي: 384/6.

3 علم النحو: 158.

4 قواعد النحو العربي في ضوء نظرية النظم: 397.

5 التراكيب اللغوية: 126.

6 لطائف الإشارات = تفسير القشيري: 370/3.

7 علل النحو: 564.

8 جامع الدروس العربية: 188/1.

(سِرْكَم) الزخرف: ٨٠، وقال بعضهم هو منصوبٌ على أَنَّهُ مفعول مطلق؛ والتقدير: وقال قِيلَهُ، وهو بمعنى: قوله، واختار الزمخشري أَنَّهُ مفعول مطلق، أي: مخفوض بالقسم كأنه قيل: وأقسم ب: قِيلَهُ يا ربّ، أو: وقيله يا ربّ قسمي إنّ هؤلاء قومٌ لا يؤمنون، والضمير في (و قِيلَهُ) للرسول صلى الله عليه وآله وسلّم، وإقسام الله بـ (قِيلَهُ) تعظيم لدعائه والتجائه إليه¹، ويلاحظ أنّ هيمنة التوكيد بالقسم على مضمون الجملة ومجيء التوكيد في أثناء التعليق عندما تتصل اللام المؤكدة والنون المؤكدة بالفعل لدليل على قوّة التوكيد في الآيات السابقة. إنّ التوكيد بالقسم إنّما يؤكّد مضمون الفكرة وما يميّزها هو هيمنة التوكيد بالقسم هو معنى عام على الفكرة منذ نشوئها، ومهما تفاوتت درجة قوّة التوكيد بالقسم بحسب الألفاظ المستعملة له إلا أن الغاية منه تبقى واحدة، وهي توجيه الكلام إلى مُنكر متعنّت فيؤكّد له - بالقسم - الخبر إيجاباً أو نفياً²

ب - دليل معنوي: وهو ما يفهم من المعنى إلا أنّ هذا الم يرد في سورة الزخرف.

- أغراض القسم

للقسم في القرآن الكريم أغراض؛ منها:

- 1- توكيد الخبر وتقريده، وتلك عادة العرب الذين كانوا يقطعون كلامهم بالقسم لأنّ القصد بالقسم تحقيق الخبر وتوكيده.
- 2- لفت الأنظار إلى كون ما يحويه من أسرار عجيبة، وما فيه من نظام بديع، إذ كلّ يجري إلى أجل مسمّى، وهذا دليل على وجود الله عزّ وجلّ ووحدانيّته.
- 3- إبراز صورة الشيء المعقول في صورة المحسوس، وذلك لأنّ الأمر المعقول إذا صُوّر في شيءٍ حسّي فإنّ العقل يستوعبه أكثر ممّا لو كان مجرداً عن الحسّ، ومثله تشبيه الوحي بالضّحي، وغير ذلك.
- 4- إثبات صدق الرسول صلى الله عليه وآله وسلّم وأتاه رسولٌ من عند الله عزّ وجلّ³، وإثبات أنّ القرآن الكريم معجزة الرسول صلى الله عليه وآله وسلّم، وأتاه منزل من الله عزّ وجلّ، وقد جاء في سورة الزخرف قوله تعالى: (حم) وَالْكِتَابِ الْمُبِينِ الزخرف: ١-٢، حيث يقسم الله سبحانه وتعالى بـ(حم)، (الكتاب المبين) على الغاية من جعل هذا القرآن في صورته التي جاء بها العرب: (إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ) الزخرف: ٣
- فالأغاية هي أن يعقلوه حيث يجدونه بلغتهم ولسانهم الذي يعرفونه فهناك أكثر من معنى، وأكثر من دلالة في ذكر هذه الأحرف عند الحديث عن القرآن الكريم⁴.
- 5- تصحيح العقائد الباطلة، فالقسم بالنجوم والكواكب فيه ردٌّ على من اعتقد أنّها آلهة وأنّ لها تصرفاً في العالم السفليّ.
- 6- لفت الأنظار إلى أحداث بارزة كان لها أكبر الأثر في تاريخ البشر⁵.

ثانياً / التوكيد بالتقديم

يُعَدُّ التقديم شكلاً من أشكال التوكيد في العربيّة وليس التقديم والتأخير تصرّفاً عشوائياً، إنّما يرتبط أيضاً بالمعنى العام للجملة كما يحكمه المقام الذي يتطلّبه، ونلاحظ أنّ عبد القاهر الجرجاني تطرّق لهذا الموضوع لأهمّيّته، إذ يرى أنّ المتكلّم ينبغي أن يقف على دلالة ما يستخدمه من تراكيب وإلا كان خارجاً عن الكلام عند الناس⁶، أمّا العامل الضعيف كالحرف مثلاً فلا يعمل إلا متقدّماً، ولا يجوز الفصل بينه وبين معمولاته لضعفه في العمل إلا أنّ هذا الموضوع قد شغل البلاغيين وكانوا أكثر اهتماماً من النحاة في إبراز المعاني، فالغاية الأساسية من التقديم هي التوكيد⁷، ويكون التقديم على قسمين:

1 ينظر: التفسير الكبير: 643/27، والكشاف: 268/4.

2 قواعد النحو العربي في ضوء نظرية النظم: 398-399.

3 أسلوب القسم: 250.

4 في ظلال القرآن: سيد قطب: 3176/2.

5 أسلوب القسم: 26.

6 دراسة وظيفية لأسلوب التوكيد: 71.

7 قواعد النحو العربي في ضوء نظرية النظم: 424.

أ - التقديم لا على نية التأخير، وفيه تتغير وضعية العنصر بتغير ترتيبه، وذلك أن تنقل الشيء من حكم إلى حكم، وتجعل له باباً غير بابه وإعراباً غير إعرابه، أي ما يتقبله القياس، وذلك أن تجيء إلى اسمين يحتمل كل واحد منهما أن يكون مبتدأ ويكون الآخر خبراً له فتقدم تارة هذا على ذلك وأخرى ذلك على هذا¹

ب- تقديم على نية التأخير إذا أقرته مع التقديم على حكمه الذي كان عليه في جنسه الذي كان فيه كخبر مبتدأ إذا قدمته على المبتدأ، والمفعول إذا قدمته على الفاعل علماً أن الفاعل والمفعول به لم يخرجوا بالتقديم عما كانا عليه من كون خبر مبتدأ أو مرفوعاً بذلك وكون ذلك مفعولاً، أي: ما يسهله الاضطرار²، وقد ورد ذلك في سورة الزخرف لأغراض متعددة؛ ففي قوله تعالى: (الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ مَهْدًا وَجَعَلَ لَكُمْ فِيهَا سُبُلًا لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ) الزخرف: ١٠ تقدم الجار والمجرور (لكم) في موضعين لبيان الاهتمام بهما وإظهار الفضل³، وكذلك في قوله تعالى: (وَالَّذِي خَلَقَ الْأَزْوَاجَ كُلَّهَا وَجَعَلَ لَكُم مِّنَ الْفُلْكِ وَالْأَنْعَامِ مَا تَرْكَبُونَ) الزخرف: ١٢، قال ابن عاشور: (قَدَّمَ الْفُلْكَ عَلَى الْأَنْعَامِ لِأَنَّهَا لَمْ يَشْمَلْهَا لَفْظُ الْأَزْوَاجِ فَذَكَرَهَا ذِكْرَ نِعْمَةٍ أُخْرَى وَلَوْ ذَكَرَ الْأَنْعَامَ لَكَانَ ذِكْرُهُ عَقَبَ الْأَزْوَاجِ بِمَنْزِلَةِ الْإِعَادَةِ. فَلَمَّا ذَكَرَ الْفُلْكَ بَعْنَوَانٍ كَوْنَهَا مَرْكُوبًا عَطَفَ عَلَيْهَا الْأَنْعَامَ)⁴ وقد تقدم الجار والمجرور (لكم) على المفعول به (ما) لبيان الاهتمام بهما وإظهار الفضل عليهم⁵.

وفي قوله تعالى: (وَجَعَلُوا لَهُ مِنْ عِبَادِهِ جُزْءًا إِنَّ الْإِنْسَانَ لَكَفُورٌ مُّبِينٌ) الزخرف: ١٥، فتقدم الجازان والمجروران (له من عبادِه) على المفعول الصريح (جُزْءًا) فتقدم له العائد على الله سبحانه وتعالى لبيان شدة الإنكار والتعجب أن يكون لله عز وجل منن يجعل له ذلك، وتقدم (ثم ثم) لكونه أقبح في اتخاذ وأوغل في الضلال وأبعد عن العقل والصواب⁶. وفي قوله تعالى (أَمْ اتَّخَذَ مِمَّا يَخْلُقُ بَنَاتٍ وَأَصْفَاكُم بِالْبَنِينَ) الزخرف: ١٦، استفهام إنكاري وتوبيخ لقلة عقولهم كيف زعموا أنه تعالى اتخذ لنفسه وأنتم تكرهون حيث أنتم تسود وجوهكم عند التبشير بهم وتثنونهم، و(أصفاكم): جعل لكم صفوة ما هو محبوب وذلك البنون، و(مما يخلق) تنبيه على استحالة الولد ذكراً كان أو أنثى، وقد قدم البنات لأن المنكر عليهم لنسبتهم إلى الله، وقد عكس هذا الترتيب في سورة الإسراء في قوله تعالى: (قُلْ لَوْ كَانَ مَعَهُ آلِهَةٌ كَمَا يَقُولُونَ إِذَا ابْتِغُوا إِلَىٰ ذِي الْعَرْشِ سَبِيلًا) الإسراء: ٤٠ وفي التقديم في هذه السورة من الرد على المشركين في تحقيرهم البنات وتطهيرهم منهن، أما في سورة الزخرف فقد قدم البنات على البنين لأن ذكرهن أهم هنا إذ إنه هو الغرض المسوق له الكلام ثم زاد في تفرعهم وتوبيخهم، فقال (وَإِذَا بُشِّرَ أَحَدُهُمْ بِمَا ضَرَبَ لِلرَّحْمَنِ مَثَلًا ظَلَّ وَجْهُهُ مُسْوَدًّا وَهُوَ كَظِيمٌ) الزخرف: ١٧، أي بما جعلوه للرحمن سبحانه وتعالى من كونه اصطفاً لنفسه البنات وإنه إذا بُشِّرَ أحدهم بأنه قد ولدت له بنت اغتم فهذا معنى قوله (ظَلَّ وَجْهُهُ مُسْوَدًّا)⁷، وفي قوله تعالى: (أَفَأَنْتَ تُسْمِعُ الصُّمَّ أَوْ تَهْدِي الْعُمْيَ وَمَنْ كَانَ فِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ) الزخرف: ٤٠

هذه هي صورة من صور الاستفهام الإنكاري، وهنا قد انحصر فاعل الفعل فأتى به بعد الهمزة، حيث يلزم في إنكار الفاعل إنكار الفعل ليس إسماع الصم مما يدعيه أحد فيكون ذلك الإنكار وإنما المعنى في التمثيل والتشبيه⁸، قال الرازي: (اعلم أن الله سبحانه وتعالى لما وصفهم في الآية المتقدم بـ (العشي) يقصد قوله تعالى: (وَمَنْ يَعِشْ عَنْ ذِكْرِ الرَّحْمَنِ نُقِيضْ لَهُ شَيْطَانًا فَهُوَ لَهُ قَرِينٌ) الزخرف: ٣٦

وصفهم في هذه الآية بالصم والعمي، وما أحسن هذا الترتيب، وذلك لأن الإنسان في أول انشغاله بطلب الدنيا يكون كمن حصل في عينه رمد ضعيف، ثم كلما انشغل بتلك الأعمال أكثر فإن ميله للماديات أشد وإعراضه عن الروحانيات أكمل لما

1 دلائل الإعجاز: /106، وينظر: الخصائص: 382/2، ودراسة وظيفية لأسلوب التوكيد /102.

2 دراسة وظيفية لأسلوب التوكيد /102، ودلائل الإعجاز: /143.

3 دلالة التقديم والتأخير في القرآن الكريم: د. منير المسيري: /602.

4 التحرير والتنوير: 173/25.

5 م.ن.

6 دلالة التقديم والتأخير في القرآن الكريم: /603.

7 البحر المحيط: 10/8، وفتح القدير: للشوكاني: /631/4، والتحرير والتنوير: 178/25.

8 دلالة التقديم والتأخير في القرآن الكريم: /603.

ثبت في علوم العقل أنّ كثرة الأفعال توجب حصول الملكات الراسخة فينتقل الإنسان من الرمد إلى العشي فإذا واطب على ذلك أياً ما انتقل إلى العمى، وهذا ترتيب حسنٌ موافق لما ثبت بالبراهين اليقينية¹، وقد وردت عدّة مواضع في سورة الزخرف للتقديم، ففي قوله تعالى (وَتَبَارَكَ الَّذِي لَهُ مُلْكُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا وَعِنْدَهُ عِلْمُ السَّاعَةِ وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ) الزخرف: ٨٥ تقدّم الجار والمجرور (له) لإفادة التخصيص لأنّ ملك السماوات والأرض له لا لغيره، كذلك الظرف (وَعِنْدَهُ) على قوله (عِلْمُ السَّاعَةِ) لإفادة اختصاصه بعلم الساعة دون غيره، وكذلك الجار والمجرور (وَإِلَيْهِ) على متعلّقه (تُرْجَعُونَ) لإفادة الحصر والاختصاص بالرجوع إليه دون سواه²، وتقدّم الجار والمجرور في (وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ) لقصد التقوي، إذ ليس المخاطبون بمُثَبِّتِينَ رُجَعِي إلى غيره فإنّهم لا يؤمنون بالبعث أصلاً³، وفي قوله تعالى: (فَلَمَّا جَاءَهُمْ بِآيَاتِنَا إِذَا هُمْ مِنْهَا يَضْحَكُونَ) الزخرف: ٤٧ جاء تقديم المسند إليه في التعبير القرآني بعد (إذا) الشرطية، ويشكّل هذا التقديم تصوّراً قوياً في ذهن السّامع حتّى يشعر السّامع بتحقيق تلك النسبة⁴، وقد جاء التقديم والتأخير بين الاسم والفعل في الاستفهام الإنكاري إذ أتت الهمزة لإنكار معنى التّكذيب وللتعريض بأن المخاطب ادّعائه وقصد تكذيبه، وفي قوله تعالى (وَقَالُوا لَوْلَا نُزِّلَ هَذَا الْقُرْآنُ عَلَى رَجُلٍ مِنَ الْقَرْيَتَيْنِ عَظِيمٍ) أَهْمُ يَقْسِمُونَ رَحْمَةً رَبِّكَ نَحْنُ قَسَمْنَا بَيْنَهُمْ مَعِيشَتَهُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَرَفَعْنَا بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ لِّيَتَّخِذَ بَعْضُهُمْ بَعْضًا سَخِرِيًّا وَرَحْمَةً رَبِّكَ خَيْرٌ مِمَّا يَجْمَعُونَ) الزخرف: ٣١ - ٣٢، وفي هذا ردّ وإنكار عليهم لما يقولونه على اعتراضهم على قسمة الله في اختيار النبوة، فبيّن الله أنّه هو الذي يُقسّم النبوة لا غيره⁵.

- أسباب التقديم

للتقديم أسباب متعدّدة نوجز منها:

1- التبرُّك، كتقديم اسم الله تعالى في الأمور ذات الشأن.

2- التعظيم

3- مُشكلة رؤوس الآي، أو ما يُسمّى رعاية الفاصلة؛ أي: له أثر في بناء النسق الموسيقي للجملة، وقد جاء تعالى: (لَوْلَا أَنْ يَكُونَ النَّاسُ أُمَّةً وَاحِدَةً لَجَعَلْنَا لِمَنْ يَكْفُرُ بِالرَّحْمَنِ لِيُوبِتَهُمْ سَفْهًا مِنْ فَضَّةٍ وَمَعَارِجَ عَلَيْهَا يَظْهَرُونَ) وَلِيُؤْتِيَهُمْ آيَاتِنَا وَسُرُوراً عَلَيْهَا يَتَكَبَّرُونَ ﴿٣٥﴾ وَزُخْرُفًا وَإِنْ كُلُّ ذَلِكَ لَمَّا مَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَالْآخِرَةُ عِنْدَ رَبِّكَ لِلْمُتَّقِينَ) الزخرف: ٣٣ - ٣٥

ففي الآيات الكريمة تقديم كثير، فقد قدّم (لِيُؤْبِتَهُمْ) على متعلقاتها مرتين، وقدّم الجار والمجرور على متعلّقه، فهذا التقديم أكسب الآية الكريمة ترنيمة خاصة تؤثر في نفس السامع وتبعثُ جواً هادئاً لا نجده مع الترتيب النحوي لها فالتقديم والتأخير كَوْن من الآيات الكريمة مقاطع شكّلت سلسلة متصلة الحلقات لا تنبؤ إحدى حلقاتها عن الأخرى ممّا أثار فينا انتباهاً عجباً لمّا أضفى عليها جواً من التناغم الموسيقي الأخاذ⁶.

4- وقد يكون التقديم للاختصاص، ففي قوله تعالى: (إِنَّ اللَّهَ هُوَ رَبِّي وَرَبُّكُمْ فَأَعْبُدُوهُ هَذَا صِرَاطٌ مُسْتَقِيمٌ) الزخرف: ٦٤: يتقدّم الضمير (هُوَ)، وتقديم الضمير مفيد للاختصاص بأن ليس له ربٌّ إلا الله حيث أفاد الحصر والاختصاص بين المبتدأ والخبر فكلاهما مخصّص للآخر، وقد ورد في سورة الزخرف أكثر من موضع لهذا الغرض⁷

5- وقد يكون التقديم والتأخير حسب ما يقتضيه المقام، فقد يكون سياق الكلام مثلاً متدرجاً حسب القدم والأولوية في الوجود فيُرتّب الكلمات على هذا الأساس فيبدأ بالأقدم ثمّ الذي يليه، وهكذا.

1 التفسير الكبير: 634/27.

2 دلالة التقديم والتأخير في القرآن الكريم: 604.

3 التحرير والتنوير: 269/25.

4 التقديم والتأخير في القرآن الكريم: حميد العامري: 81/.

5 التفسير الوسيط لطنطاوي: 77/13.

6 التقديم والتأخير في القرآن الكريم: العامري: 154/.

7 الآيات: (6، 20، 38، 45، 60، 71، 85).

6- وقد يكون للعناية والاهتمام فنراه يقدّم السماوات على الأرض مرّة، ويقدم الأرض على السماء، ومرّة يقدم الإنس على الجن، وغيرها من التقديمات بما يقتضيه القول وسياقه التعبيري¹، فنلاحظ في سورة الزخرف أنه قدّم السماوات على الأرض في أكثر من موضع²، وفي قوله تعالى: (وَهُوَ الَّذِي فِي السَّمَاءِ إِلَهٌ وَفِي الْأَرْضِ إِلَهٌ وَهُوَ الْحَكِيمُ الْعَلِيمُ) الزخرف: 84 تقدم لفظ (السَّمَاءِ)، أي: و (الَّذِي فِي السَّمَاءِ إِلَهٌ) على (وَفِي الْأَرْضِ إِلَهٌ) ففي هذا التقديم نفي الآلهة السماوية والأرضية، واختصاصه بالألوهية حيث كانت أكثر ما يعبد من الآلهة السماوية من النجوم والكواكب والقمر وغيرها³.

الخاتمة

- بعد أن منّ الله تعالى عليّ بإنجاز هذا البحث لا بدّ لي أن أذكر أهمّ النتائج التي توصّلت إليها، وهي:
- إن القرآن الكريم قد نُزل بأسلوب اللغة العربية وعلى طريقة نظمها في الكلام، فحينئذ لن يستطيع أحد أن يفهم القرآن الكريم فضلاً عن معرفة وجوه إعجازه في أسلوبه ونظمه، إذا لم يكن عالماً أو متمكناً في أساليب اللغة العربية، قال تعالى: (بلسانٍ عربيٍّ مبينٍ) الشعراء: ١٩٥
 - تُعدّ الأساليب في اللغة العربية من أكثر القضايا اللغوية ارتباطاً بالسياق، وحال السامع والمخاطب، وذلك لما لها من أثر في نفس السامع الذي يستجيب للغة بالقول أو الفعل بحسب الأسلوب المفهوم من المتكلم فالأمر يتطلب القيام بالفعل والنهي يتطلب الإقلاع عن القيام بالفعل، بينما الأسلوب الخبري لا يتطلب ذلك، وإنما يجد السامع في نفسه تصديقاً للخبر أو الشكّ فيه أو إنكاره، ولكل من ذلك قواعده وأسسّه اللغوية المرتبطة بالمقام والتنويع في استخدام الأساليب في الكلام الواحد، ومنه (أسلوب التوكيد)، والغرض منه أن يدفع المتكلم ضرر غفلة السامع عنه، وأن يدفع ظنه بالمتكلم الغلط أو أن يدفع المتكلم عن نفسه ظن السامع له تجوراً.
 - حاولت في البحث دراسة أسلوب التوكيد في سورة الزخرف وتتبع في البحث دراسة الوصف التحليلي بعرض مواضع التوكيد سواء أكانت من ناحية الجمل أم من ناحية الأعراس، واعتمدت في البحث أيضاً على التحليل البلاغي بإحصاء مواضع التوكيد في سورة الزخرف، وبيّنت البحث أيضاً أساليب التوكيد، وأول أساليبه هو التوكيد بنوعيه، وأعني بذلك التوكيد اللفظي والمعنوي، وقد بيّنت في هذا الموضوع متى تكون الحاجة إلى التوكيد اللفظي، ومتى تكون الحاجة إلى التوكيد المعنوي؟ ثم استقصيت أحوال التوكيد بألفاظه المعنوية في سورة الزخرف فوجدت أن التوكيد اللفظي (كلّ، كلّها) قد ورد في الآية (12) التي تفيد الإحاطة والاستغراق فوجدتها مضافة إلى ضمير يُطابق المؤكد من حيث الجمع والتأنيث وكذلك بلفظة (أجمعين) في الآية (55) في سورة الزخرف، وقد أثبت الله سبحانه وتعالى فائدة التوكيد لها، وهي إزالة الظنّ أو التوهّم من عدم إرادة العموم والشمول، أمّا التوكيد اللفظي فقد ورد في سورة الزخرف توكيد الضمير المتصل المرفوع بالضمير المنفصل المرفوع، وفي أثناء استقصاء التوكيد اللفظي وجدت أنّ هناك مواضيع أخرى تابعة للتوكيد اللفظي مثل التكرار الذي يُعدّ أسلوباً من أساليب التوكيد، إلا أنه ليست توكيداً نحويّاً بمعنى التابع، ولكنّ أساليبه أفادت توكيداً، ومنها المفعول المطلق، وقد ورد في سورة الزخرف في الآية (5)، وبيّنت في البحث أيضاً لونا آخر من ألوان التوكيد، وهو أن تكون في الجملة أداة من أدوات التوكيد، فمنها مختصّ بالجملة الاسمية (إن، وأن، ولكن، وضمير الفصل، وغيرها) كما تؤكد الجملة ب (قد) و(لن) و(نوني) التوكيد الثقيلة والخفيفة و(السين)، ولكنها تختصّ بالجملة الفعلية، وقسم ثالث مشترك بين الجملة الفعلية والاسمية، وكلّها تختصّ بالجملة سواء أكانت فعلية أم اسمية وتؤكد الجملة لتثبيت معناها وتوطيده في النفس وكلّما كان هذا المعنى مجالاً للشكّ

1 أسرار البيان في التعبير القرآني: فاضل صالح السامرائي: 27.

2 الآيات: (9، 82، 85).

3 أنوار التنزيل وأسرار التأويل: البيضاوي -: 97/5.

والإنكار كان موضع التوكيد أثبت وأبقى، وكلّما توغّل الخبر في ميدان الشكّ والإنكار زادت ألوان التوكيدات، ولمّا كانت حروف الزيادة أُخرجت من معانيها التي وُضعت لها في اللغة جعلتُ لها مبحثاً خاصاً سَمّي بالزيادة، ولم أجعلها ضمن مبحث التوكيد بالأداة لأنّ جميع الأدوات التي ذُكرت في مبحث التوكيد بالأداة أُستعملت فيما وُضِع لها في أصل اللغة، وهو التوكيد، وقد اقتصر في كلّ ذلك على ما ورد في سورة الزخرف، أمّا المبحث الأخير، وعنوانه التوكيد بغير أداة عن طريق نظم الكلام بطريقة خاصّة ونظم معيّن يُفيد توكيداً للسامع أو القارئ، وهذا التوكيد بالقسم، وكذلك بالتقديم والتأخير، وقد يكون استعمال التوكيد لقصد الترغيب والترهيب والوعد والوعيد والإرشاد والتوبيخ والتحذير، فالتوكيد مهمّ في فهم القرآن الكريم فهماً شاملاً دقيقاً.

المصادر والمراجع

- 1- القرآن الكريم.
- 2- الإتقان في علوم القرآن: عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (ت: 911هـ)، المحقق: محمد أبو الفضل إبراهيم، الناشر: المكتبة العصرية - صيدا لبنان: 1428هـ / 2007 م
- 3- إرشاد السالك إلى حلّ ألفية ابن مالك: برهان الدين إبراهيم بن محمّد بن أبي بكر بن أيوب ابن قيم الجوزيّة، تحقيق: د.مجيد بن عوض بن محمّد السهلي، مطبعة أضواء السلف- الرياض 1373 هـ - 1954م.
- 4- الأساليب النحوية: محسن على عطية، دار المناهج - عمّان - الأردن (د.ت).
- 5- الاستثناء في القرآن الكريم: صلاح بن عوف حريش، جدار العالمي - عمّان - الأردن عالم الكتب الحديثة-إريد (د.ت)
- 6- أسرار التكرار في القرآن المسمى البرهان في توجيه متشابه القرآن لما فيه من الحجة والبيان: محمود بن حمزة بن نصر، أبو القاسم برهان الدين الكرمانى، ويعرف بتاج القراء (ت: نحو 505هـ)، المحقق: عبد القادر أحمد عطا، مراجعة وتعليق: أحمد عبد التواب عوض، دار النشر: دار الفضيلة
- 7- أسلوب التوكيد في القرآن الكريم: محمّد حسين أبو الفتوح، مكتبة لبنان - ساحة رياض الصالح - بيروت، الطبعة الأولى 1995م.
- 8- أسلوب القسم: د. سامي عطا حسن، جامعة آل البيت، الأردن، المملكة الأردنية الهاشمية، (د.ط)، (د.ت).
- 9- إعجاز القرآن: أبو بكر الباقلاني محمّد بن الطيب (ت403هـ)، تحقيق: السيد أحمد حقي، دار المعارف - مصر، الطبعة الخامسة 1977م.
- 10- الأمثل في تفسير كتاب الله المنزل: ناصر مكارم الشيرازي، مؤسسة الأعلى، بيروت- لبنان، الطبعة الأولى 1428هـ - 2007م.
- 11- أنوار التنزيل وأسرار التأويل: ناصر الدين أبو سعيد عبد الله بن عمر الشيرازي البضاوي (ت685هـ)، تحقيق: محمد عبد الرحمن المرعشلي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الأولى 1418هـ
- 12- إيناس الناس بتفاحة أبي جعفر النحاس (وهو شرح على متن «التفاحة في النحو»، لأبي جعفر النحاس): أبو البهاء، حازم أحمد حسني خنفر.
- 13- البحر المحيط: محمد بن يوسف المشهور بابن حيّان الأندلسي، دار الكتب العلمية - بيروت - لبنان 1422هـ - 2001م، الطبعة الأولى (د.ت).

- 14- البرهان في علوم القرآن: أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي (ت: 794هـ)، المحقق: محمد أبو الفضل إبراهيم، الطبعة: الأولى، 1376 هـ - 1957 م، الناشر: دار إحياء الكتب العربية عيسى البابي الحلبي وشركاؤه، (ثم صورته دار المعرفة، بيروت، لبنان - وينفس ترقيم الصفحات).
- 15- بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح في علوم البلاغة: عبد المتعال الصعيدي، مكتبة الآداب، (علي حسن) 1420هـ- 1999م، (د.ط.).
- 16- بلاغة القرآن: أحمد بن أحمد عبد الله البلي البديوي، نهضة مصر - القاهرة 2005م.
- 17- البلاغة الواضحة: علي الجارم، ومصطفى أمين، تحقيق: علي بن نايف، (د.ط.)، (د.ت.).
- 18- تحرير الخصاصة في تيسير الخلاصة: قاضي قضاة حلب زين الدين عمر ابن المظفر بن الوردی (ت749هـ)، تحقيق: محمد مزعل خلاطي، دار الكتب العلمية - بيروت، الطبعة الأولى 2008م.
- 19- التحرير والتتوير «تحرير المعنى السديد وتتوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد»: محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي (ت: 1393هـ)، الناشر: الدار التونسية للنشر - تونس، سنة النشر: 1984هـ.
- 20- التذيل والتكميل في شرح كتاب التسهيل: أبو حيان الأندلسي، المحقق: د. حسن هندواوي، الناشر: دار القلم - دمشق (من 1 إلى 5)، وباقي الأجزاء: دار كنوز إشبيلية، الطبعة: الأولى
- 21- التراكمات اللغوية: هادي نهر، المطبعة العربية - عمان - الأردن 2004م
- 22- التطبيق النحوي: عبدة الراجحي، مكتبة المعارف، الطبعة الأولى 1420هـ - 1999 م.
- 23- تفسير القرآن الكريم وإعرابه وبيانه: محمد علي طه الدرة، دار ابن كثير، الطبعة الأولى 1430هـ - 2009م.
- 24- تفسير معين التلاوة: المولى نور الدين الكاشاني، تحقيق: محمد صادق موسى التاج، دار الجوادين، بيروت - لبنان، الطبعة الأولى 1433هـ - 2012م،
- 25- التفسير الوسيط: مجموعة من العلماء بإشراف مجمع البحوث الإسلامية بالأزهر، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، الطبعة الأولى 1393هـ - 1973م.
- 26- التفسير الوسيط في القرآن الكريم: محمد سيد طنطاوي، دار نهضة مصر، الفجالة - القاهرة 1997، 1998م
- 27- التقديم والتأخير في القرآن الكريم: حميد أحمد عيسى العامري، دار الشؤون الثقافية - بغداد 1996
- 28- تلخيص المفتاح في المعاني والبيان والبديع: جلال الدين محمد بن عبد الرحمن القزويني (ت739هـ)، تحقيق: ياسين الأيوبي، المكتبة العصرية - صيدا - بيروت 1432هـ - 2011م
- 29- جامع البيان: محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي أبو جعفر الطبري (ت310هـ)، تحقيق: أحمد محمد شاكر، الطبعة الأولى 1420هـ - 2000م.
- 30- جامع الدروس العربية: مصطفى بن محمد سليم الغلاييني (ت: 1364هـ)، الناشر: المكتبة العصرية، صيدا - بيروت، الطبعة: الثامنة والعشرون، 1414 هـ - 1993 م.
- 31- الجامع لأحكام القرآن: أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي (ت: 671هـ)، تحقيق: هشام سمير النجاري، دار الكتب - الرياض - السعودية 1423هـ - 2003م
- 32- الجمل في النحو: -المنسوب خطأ إلى الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت: 170هـ) - ومؤلفه الحقيقي: أبو بكر أحمد بن الحسن بن شقير النحوي البغدادي (ت317هـ)، المحقق: د. فخر الدين قباوة، الطبعة: الخامسة، 1416هـ - 1995م.

- 33- الجنى الداني في حروف المعاني: بدر الدين حسن بن قاسم المرادي المصري المالكي (ت749هـ)، تحقيق: فخر الدين قباوة، دار الكتب العلمية - بيروت - لبنان، الطبعة الأولى 1413هـ - 1992م.
- 34- حروف المعاني والصفات: عبد الرحمن بن إسحاق البغدادي النهاوندي الزجاجي، أبو القاسم (ت: 337هـ)، المحقق: علي توفيق الحمد، الناشر: مؤسسة الرسالة - بيروت الطبعة: الأولى، 1984م
- 35- الخصائص: أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي (ت: 392هـ)، عام الكتب - بيروت
- 36- دراسة وظيفية لأسلوب التوكيد في القرآن الكريم عائشة عبيزة، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في اللغة العربية، الجزائر . جامعة الحاج لخضر بباتنة /كلية الآداب والعلوم الإنسانية، السنة الجامعية 2008-2009.
- 37- دلائل الإعجاز في علم المعاني: أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الفارسي الأصل، الجرجاني الدار (ت: 471هـ)، المحقق: محمود محمد شاكر، الناشر: مطبعة المدني بالقاهرة - دار المدني بجدة، الطبعة: الثالثة 1413هـ - 1992م.
- 38- دلالة التقديم والتأخير في القرآن الكريم: د.منير محمود علي المسيري، مكتبة وهبة- القاهرة، الطبعة الأولى 1426هـ-2005م.
- 39- روح البيان: إسماعيل حقي بن مصطفى الإستانبولي الحنفي الخلوتي (ت1127هـ)، دار إحياء التراث العربي (د.ت)
- 40- روض البيان في إعجاز القرآن: مهتد بن عبد الله الحزمي (د.ط)، (د.ت)
- 41- شرح تسهيل الفوائد: محمد بن عبد الله ابن مالك الطائي الجبائي، أبو عبدالله جمال الدين (ت672هـ)، تحقيق: د.عبد الرحمن السيد، ود. محمد بدوي المختون، دار هجر للطباعة، الطبعة الأولى 1410هـ - 1990م.
- 42- شرح التسهيل: أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم المرادي (ت: 749هـ) (القسم النحوي)، تحقيق: محمد عبد النبي محمد أحمد عبيد، مكتبة الإيمان - المنصورة - مصر، الطبعة الأولى 1427هـ . 2007م.
- 43- شرح التسهيل (تمهيد الفوائد بشرح تسهيل الفوائد: محمد بن يوسف بن أحمد محب الدين الحلبي المصري المعروف بناظر الجيش: (ت778هـ)، تحقيق: د.محمد علي فاخر، وآخرون، دار السلام - القاهرة - جمهورية مصر العربية، الطبعة الأولى 1428هـ
- 44- شرح جمل الزجاجي (الشرح الكبير): ابن عصفور الأشبيلي(ت669هـ)، تحقيق: د.صاحب أبو جناح، عالم الكتب - بيروت - لبنان، الطبعة الأولى 1999م.
- 45- شرح الرضي على الكافية رضي الدين الأسترابادي، تحقيق: يوسف حسن عمر، الطبعة الأولى 1398هـ - 1978م.
- 46- شرح المفصل للزمخشري: يعيش بن علي بن يعيش ابن أبي السرايا محمد بن علي، أبو البقاء، موفق الدين الأسدي الموصلي، المعروف بابن يعيش وبابن الصانع (ت: 643هـ)، قدم له: الدكتور إميل بديع يعقوب، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة: الأولى، 1422 هـ - 2001 م.
- 47- صفوة التفاسير: محمد بن علي الصابوني، دار الصابوني - القاهرة، الطبعة الأولى 1417هـ - 1997م.
- 48- ضياء السالك إلى أوضح المسالك: محمد عبد العزيز النجار، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى 1422هـ-2001م.
- 49- عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح: أحمد بن علي بن عبد الكافي، أبو حامد، بهاء الدين السبكي (ت: 773 هـ)، تحقيق: خليل إبراهيم خليل، دار الكتب العلمية - بيروت-لبنان، الطبعة الأولى 1422هـ - 2001 م

- 50- علل النحو: محمد بن عبد الله بن العباس، أبو الحسن، ابن الوراق (ت: 381هـ)، المحقق: محمود جاسم محمد الدرويش، الناشر: مكتبة الرشد - الرياض / السعودية، الطبعة: الأولى، 1420 هـ - 1999م.
- 51- علم المعاني دراسة بلاغية ونقدية لمسائل المعاني: د.بيومي عبد الفتاح، الطبعة الثانية 1425هـ - 2004م، مؤسسة المختار، دار المعالم الثقافية
- 52- علم النحو: راجي الأسمر، بإشراف: أميل يعقوب، دار الجيل - بيروت (د.ت)
- 53- علوم البلاغة البيان والمعاني والبدیع: أحمد بن مصطفى المراغي (ت: 1371هـ) (د.ت) (د.ط).
- 54- فتح رب البرية في شرح نظم الأجرومية: أحمد بن عمر الحازمي، مكتبة الأسد، مكة المكرمة، الطبعة الأولى 1431هـ - 2010م.
- 55- فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية في علم التفسير: محمد بن علي بن محمد بن عبد الله الشوكاني اليمني (ت: 1250هـ)، تحقيق: أحمد عبد السلام، دار الكتب العلمية - بيروت - لبنان (د.ت).
- 56- في ظلال القرآن: سيد قطب إبراهيم حسين الشاربي (1385هـ)، دار الشروق - بيروت، الطبعة الأولى 1412هـ
- 57- القاموس المحيط: مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب الفيروزآبادي (ت: 817هـ)، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، بإشراف: محمد نعيم العرقسوسي، الناشر: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت - لبنان، الطبعة: الثامنة، 1426 هـ - 2005 م
- 58- قواعد النحو العربي في ضوء نظرية النظم: سناء حميد البياتي، دار وائل، الطبعة الأولى 2003م.
- 59- الكافية في علم النحو: ابن الحاجب جمال الدين بن عثمان بن عمر بن أبي بكر المصري الإسكندراني (توفي: 646 هـ)، المحقق: الدكتور صالح عبد العظيم الشاعر، الناشر: مكتبة الآداب - القاهرة، الطبعة: الأولى، 2010 م.
- 60- الكافية الكبرى في علم النحو: الشيخ خليل بن الملا حسين المسعودي العمري الكردي الشافعي (ت: 1259هـ) قدمه: محمد خليل جيجك، تحقيق: إلياس قبلان التركي، دار صادر - بيروت + مكتبة الإرشاد - استانبول، الطبعة الأولى 1428هـ. 2007م.
- 61- الكتاب لسبويه: ابن بشر عمر بن عثمان بن قنبر، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي - القاهرة، الطبعة الثالثة 1408هـ - 1988م.
- 62- كتاب التعريفات: علي بن محمد بن علي الزين الشريف الجرجاني (ت: 816هـ)، المحقق: ضبطه وصححه جماعة من العلماء بإشراف الناشر، الناشر: دار الكتب العلمية بيروت - لبنان، الطبعة: الأولى 1403هـ - 1983م.
- 63- الكشف عن حقائق غوامض التنزيل: أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري جار الله (ت: 538هـ)، الناشر: دار التراث العربي - بيروت، (د.ت).
- 64- اللباب في قواعد اللغة وآلات الأدب النحو والصرف والبلاغة والعروض واللغة والمثل: محمد علي السراج، مراجعة: خير الدين شمسي باشا، الناشر: دار الفكر - دمشق، الطبعة: الأولى، 1403 هـ - 1983 م
- 65- لباب التأويل في معاني التنزيل: علاء الدين علي بن محمد بن إبراهيم بن عمر الشحي أبو الحسن المعروف بـ (الخان) (ت: 741هـ)، تحقيق: تصحيح محمد بن علي شاهين، دار الكتب العلمية - بيروت، الطبعة الأولى 1415هـ.
- 66- لسان العرب: محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعي الإفريقي (ت: 711هـ)، الناشر: دار صادر - بيروت، الطبعة: الثالثة - 1414 هـ
- 67- لطائف الإشارات = تفسير القشيري: عبد الكريم بن هوازن بن عبد الملك القشيري (ت: 465هـ)، المحقق: إبراهيم البسيوني، الناشر: الهيئة المصرية العامة للكتاب - مصر، الطبعة: الثالثة

- 68- اللع في العربية: أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي (ت392هـ)، تحقيق: فائز فارس، دار الكتب الثقافية بالكويت.
- 69- مجمع البيان في تفسير القرآن: أمين الإسلام أبو علي الفضل بن الحسن الطبرسي، تحقيق: السيد محسن الأمين العاملي، لبنان-بيروت 1425هـ - 2005م.
- 70- مختار الصحاح: زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي الرازي (ت: 666هـ)، المحقق: يوسف الشيخ محمد، الناشر: المكتبة العصرية - الدار النموذجية، بيروت - صيدا، الطبعة: الخامسة، 1420هـ / 1999م.
- 71- مختصر مغني اللبيب عن كتب الأعراب: محمد بن صالح بن محمد العثيمين: (ت1421هـ)، مكتبة الرشد، الطبعة الأولى 1427هـ.
- 72- المصباح المنير في غريب الشرح الكبير: أحمد بن محمد بن علي الفيومي ثم الحموي، أبو العباس (ت: نحو 770هـ)، الناشر: المكتبة العلمية - بيروت
- 73- مفاتيح الغيب = التفسير الكبير: أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي خطيب الري (ت: 606هـ)، الناشر: دار إحياء التراث العربي - بيروت، الطبعة: الثالثة - 1420هـ.
- 74- المفصل في صنعة الإعراب: أبو القاسم محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري، تحقيق: علي بو ملحم، مكتبة الهلال - بيروت، الطبعة الأولى 1993م
- 75- المقتضب: محمد بن يزيد بن عبد الأكبر الثمالي الأزدي، أبو العباس، المعروف بالمبرد (ت: 285هـ)، المحقق: محمد عبد الخالق عزيمة. الناشر: عالم الكتب. - بيروت
- 76- المقرّب، ومعه المثل المقرّب: أبو الحسن علي بن محمد ابن عصفور الأشبيلي (ت669هـ)، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، وعلي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة الأولى 1418هـ - 1998م.
- 77- من أسرار البيان القرآني: فاضل صالح السامرائي، دار الفكر - المملكة الأردنية الهاشمية، الطبعة الثانية 1431هـ _ 2010م.
- 78- النحو الواضح في قواعد اللغة العربية: علي الجارم ومصطفى أمين، الدار المصرية السعودية (د.ت).
- 79- النظم القرآني في تفسير نظم الدرر في تناسب الآيات والسور: د. عقيد خالد حمودي العزاوي، دار العصماء، الطبعة الأولى 1433- 2012.
- 80- همع الهوامع على جمع الجوامع: عبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين السيوطي (ت911هـ)، تحقيق: عبد الحميد هندواوي، المكتبة التوفيقية - مصر (د.ت).
- 81- الواضح في علوم القرآن: مصطفى ديب البغا، محيي الدين ديب مستو، الناشر: دار الكلم الطيب / دار العلوم الانسانية - دمشق، الطبعة: الثانية، 1418 هـ - 1998 م
- 82- الوسيط في تفسير القرآن المجيد: أبو الحسن علي بن أحمد بن محمد بن علي الواحدي، النيسابوري، الشافعي (ت: 468هـ)، تحقيق وتعليق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، الشيخ علي محمد معوض، الدكتور أحمد محمد صيرة، الدكتور أحمد عبد الغني الجمل، الدكتور عبد الرحمن عويس، قدمه وقرظه: الأستاذ الدكتور عبد الحي الفرماوي، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة: الأولى، 1415هـ-1994م.

سياق الحال في الاتجاه الوظيفي

مايكل هاليداي "نموذجاً"

م.د. رياض حمود حاتم

م.د. أحمد كاظم عمّاش

جامعة بابل / كلية الدراسات القرآنية

The Meaning in Context in the Functional Direction
According to Michal Haliday

Lect.Dr. Riyadh Hmood Hatim

Lect.Dr. Ahmad Kadim Ammash

College of Studies of Quran/ University of Babylon

ahmedamash30@gmail.com

Abstract

The functional direction is one of the linguistic trends which has pragmatic view to language aims at revealing the real human behavior. This view helped to identify the meaning of the text. A word may have different meanings in the dictionary but the context identify the required meaning.

الملخص

إنّ الاتجاه الوظيفي من أبرز الاتجاهات اللغوية التي نظرت إلى اللغة نظرة براغماتية لا نظرة عقلية تهدف إلى الكشف عن الحقيقة الكامنة تحت السلوك الفعلي للإنسان، وهذه النظرة ساعدت في تحديد المعاني المرادة من النص بالنظر لما يحيط بذلك النص من ظروف وأحوال، إذ لو أخذنا كلمة ما من المعجم فنجد أنّ لها معاني مختلفة، ولو استعملناها في نص ما لكان لها معنى واحد يحدده السياق، وتجسدت هذه النظرية على أنّها نتيجة علاقات متشابكة متداخلة، ليست وليد لحظة معينة بما يصاحبها من صوت وصورة، ولكنّها حصيلة المواقف الحيّة التي يمارسها الأشخاص في المجتمع، فالجمل تكتسب دلالاتها في النهاية من خلال ملاسبات الأحداث، أي من خلال (سياق الحال)، وهذا السياق هو كلّ ما يتعلق ويحيط بالأفراد، أو جملة العناصر المكونة للموقف الكلامي، وهذا السياق قيده هاليداي بمقيدات أفادت في تطور النظرية التي عرف بها فيما بعد.

الكلمات المفتاحية: سياق الحال، المدرسة الوظيفية، هاليداي، الاتجاه الوظيفي

المقدمة

شهد القرن العشرون نشاطاً متميزاً في مجال الدراسات النحوية واللغوية وهذه الدراسات أغلبها برزت في الغرب، فخرّجت الكثير من النظريات اللغوية ثائرة على الدراسات التقليدية، فاتخذت لها اتجاهات مختلفة في النظر إلى اللغة ووظيفتها، ومن هذه الاتجاهات (الاتجاه الوظيفي) وفيه ينظر إلى المعنى من سياق الحال لما له من أثر في توجيه الألفاظ لتكون دالة على معانٍ بحسب ذلك السياق.

فكان الاتجاه الوظيفي من أبرز الاتجاهات التي نظرت إلى اللغة نظرة براغماتية لا نظرة عقلية تهدف إلى الكشف عن الحقيقة الكامنة تحت السلوك الفعلي للإنسان، وهذه النظرة ساعدت في تحديد المعاني المرادة من النص بالنظر لما يحيط بذلك النص من ظروف وأحوال، إذ لو أخذنا كلمة ما من المعجم فنجد أنّ لها معاني مختلفة، ولو استعملناها في نص ما لكان لها معنى واحد يحدده السياق، يقول فندريس: "فالكلمة لا تتحدد فقط بالتعريف التجريدي الذي تحدده به القواميس، إذ يتأرجح حول المعنى المنطقي استعمالها وهي التي تكون قيمتها التعبيرية"⁽¹⁾.

والاتجاه الوظيفي له مدارس مختلفة منها مدرسة لندن، وهذه المدرسة لها مؤسسون من أبرزهم البروفسور مايكل هاليداي الذي طوّر النظرية السياقية التي عرف بها العالم الإنكليزي جون فيرث، ثم وضع نظرية أسماها نظرية (النحو النظامي) وهذه

النظرية مبنية على أساس تعدد وظائف اللغة، وهذا يعني أن مستعمل اللغة يجد أمامه من الوسائل التعبيرية ما تمكنه من التعبير عن أفكاره ومشاعره، ومصطلح (سياق الحال) يعبر عنه في بعض الكتب بـ(سياق المقام).

التمهيد

مدرسة لندن

لاقت آراء سوسير ونظرياته في النصف الأول من القرن العشرين من النجاح قسطاً عظيماً، بين عدد كبير من الدارسين، وكانت معيناً لعدد من المدارس التي قامت على المبادئ النظرية التي أرسى سوسير قواعدها، والأسس المنهجية التي سطر معالمها ووضعها، ومن تلك المدارس اللسانية، مدرسة لندن وهذه المدرسة لم تحدد منهجها لها إلا بالانطلاق من تحديد اللغة على أنها نظامٌ وظيفيٌ يرمي إلى تمكين الإنسان من التعبير والتواصل، أي: هي وسيلة اتصال اجتماعية يستعملها الفرد لأداء وظائف مختلفة.

ولعل ألمع اللسانيين في هذه المدرسة الذين أسسوا للدرس اللساني: أليس وبيتمان ودانيال جونس وجاردينر وجون فيرث وهاليداي وويليام جونس وهنري سويت.

إلا أن الدرس اللساني الإنجليزي لم يشهد التطور النوعي والمنهجي إلا على يد جون فيرث الذي كشف نظرية سياق الحال للعناية بالجانب الدلالي للغة الطبيعية من حيث هي وسيلة للتواصل الاجتماعي، دون إغفال الدراسات الصوتية التي أسس لها دانيال جونس وهنري سويت بتأثير من الدرس الهندي القديم، وقد أسهم فيرث من خلال مدرسته الجديدة مدرسة لندن في الاعتراف باللسانيات العامة علماً أكاديمياً في الجامعات البريطانية بدأ من سنة 1944 و 1956، وممن تأثر بمنهجه البروفسور مايكل هاليداي، وهذا يعد المؤسس الثاني لهذه المدرسة.⁽¹⁾

ولد مايكل ألكسندر كير كوود هاليداي (1925) في انكلترا لأسرة جامعية، ودرس اللغات متخرجاً من جامعة بكين وانكلترا سنة (1955)، وحصل سنة (1981) على جائزة (دافيد راسل) للبحث المتميز في تعليم الانكليزية من المجلس الوطني بمعلمي الانكليزية بأمريكا، وقد كان من أنبه تلاميذ فيرث، وله أعمال تغطي قطاعات لسانية متنوعة منها لسانيات النص، والتعليمية والشعرية واللسانيات العامة، وهو صاحب نظرية في النحو تعرف بنظرية (النحو النظامي)، ألف بالاشتراك مع زوجته⁽²⁾ رقية حسن كتاباً حول الاتساق في اللغة الانكليزية سنة (1985م).⁽³⁾

اللغة عند هاليداي

تعددت مدارس الفكر اللغوي وتعددت الاتجاهات بتعدد النظرة إلى اللغة، فاللغة بنظر هاليداي _وهي نظرة الاتجاه الوظيفي_: عبارة عن وسيلة اتصال يستعملها أفراد المجتمع للتوصل إلى أهداف وغايات.⁽⁴⁾

فالجانب الوظيفي للغة ليس شيئاً منفصلاً عن النظام اللغوي نفسه، فتداخل الأدوار والمشاركين في النظام النحوي في كل لغة مرتبط ارتباطاً مباشراً بالوظيفة التي تؤديها الجمل في السياقات المختلفة، أي: ما يستطيع المرء أن يؤديه أو يفعله باللغة، فتكون اللغة نوعاً من السلوك الدلالي المحتمل من المتكلم. يقول هاليداي: «إذا كان بإمكاننا أن نغير مستوى الرسمية formality في كلامنا أو كتاباتنا، أو أن ننقل بحرية من نمطٍ سياقيٍّ معينٍ إلى نمطٍ آخر، فنستعمل اللغة تارة لتخطيط نشاط منظم، وتارة

2- ينظر: الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة، يحيى أحمد، مجلة عالم الفكر: 81، ومناهج الدرس النحوي في العالم العربي، د. عطا محمد موسى: 305.

3- هي هندية الأصل، حصلت على الدكتوراه من جامعة ايدنبرغ، ألقت المحاضرات في جامعات انكلترا وأمريكا، ثم عُينت في جامعة مكاربي في أستراليا، لها الكثير من البحوث في مجال الأسلوبية والسياق والنص، والمعجم، والدلالة.

4- اللسانيات اتجاهاتها وقضاياها الراهنة، نعمان بو قرّة: 268-269.

5- ينظر: الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل المعنى: 71، واللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، دراسة تحليلية في قضايا التلقي وإشكالاته، د.حافظ إسماعيل: 400.

لإلقاء محاضرة عامة، وتارة لتدبير شؤون الأولاد، فلأن طبيعة اللغة على شاكلة بحيث إنّ جميع هذه الوظائف مبنية حسب طاقاتها الاستيعابية الكلية⁽¹⁾.

فهايلدي يربط بين النظام اللغوي وكيفية توزيع هذا النظام لأداء المعاني، فالنظرية الوظيفية ليست هدفاً، وإنما إطاراً يتمّ من خلالها الكشف عن الخيارات المتاحة أمام المتكلم، أي: ربط اللغة بالوظيفة التي تؤديها، وتأدية هذه اللغة لوظيفتها لا تتمّ إلا من سياق حال المتكلم، لأنه أعرف بما يمليه عليه ذلك السياق.

المبحث الأول

سياق الحال

تجسدت هذه النظرية عند فيرث بنظرته إلى اللغة على أنها نتيجة علاقات متشابكة متداخلة، ليست وليد لحظة معينة بما يصاحبها من صوت وصورة، ولكنها حصيلة المواقف الحية التي يمارسها الأشخاص في المجتمع، فالجمل تكتسب دلالاتها في النهاية من خلال ملابسات الأحداث، أي من خلال (سياق الحال)، وهذا السياق هو كلّ ما يتعلق ويحيط بالأفراد، أو جملة العناصر المكونة للموقف الكلامي (أو للحال الكلامية)، ومن هذه العناصر المكونة للحال الكلامية:

- 1- الحقائق المتعلقة بالمشاركين في الحدث اللغوي.
- 2- الأحداث اللغوية نفسها، أي العبارات المنطوقة.
- 3- الأمور المادية التي لها صلة مباشرة بالحدث اللغوي.
- 4- أثر العبارات اللغوية المنطوقة فعلاً.

ويرى فيرث أنّ المعنى لا ينكشف إلا بتسبيق الوحدة اللغوية، أي: وضعها في سياقات مختلفة، وفي ذلك تبنى فيرث الحال التي جاء بها مالمينوفسكي، لكنه لم يكتفِ بذلك بل تعداه إلى الدراسة اللغوية الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية.⁽³⁾ لكنّ هالدي لم ينظر إلى هذه العناصر كلّها، وإنما أراد أن يقيد السياق بالأمور المؤثرة في البيئة وتكون ذات صلة مباشرة بالحدث اللغوي، نراه يقول: (المن المهم أن نقيد فكرة السياق، وذلك بأن نضيف لها كلمة (ذات صلة) relevant، لأن سياق الحال لا يعني كل صغيرة وكبيرة في المحيط المادي، كتلك التي قد تظهر فيما إذا كنّا نسجل بالصوت والصورة حدثاً كلامياً مع كلّ المشاهد والأصوات المحيط به، أنه يعني تلك الملامح التي لها صلة وثيقة بالكلام الحاصل)⁽⁴⁾. ونلاحظ أنّ هالدي نظر إلى السياق أبعد من فيرث، فنراه يبين وحدة المعنى بتركيب الجملة، أي: إنّ المتكلم لا ينطق بالجملة عارية ثم يكسبها ثوب المعنى في مرحلة تالية، ولكنّ المعنى ينشأ في الطرف المناسب وفي لحظة الخلق اللغوي، أي: في لحظة تفاعل المرء مع الحدث.

يقول في هذا هالدي: (إنّ السياق جزء من التخطيط الكلي... ليس هناك انفصال بين ماذا نقول وكيف نقول، اللغة إنما تكون لغة عن طريق الاستعمال في سياق الحال، وكلّ ما فيها مرتبط بالسياق)⁽⁵⁾. فتحديد الكلمة تعتمد على النظر إلى مجموعة الكلمات التي تقع معها في السياق اللغوي، فمعنى كلمة (منصهر) يرتبط بمجموعة من الكلمات: حديد، نحاس، ذهب، فضة، ولا تتلاءم مع كلمة أخرى ليس لها ارتباط كـ(جلد) فهي لا تتلائم معها مطلقاً.⁽⁶⁾

1- ينظر الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل المعنى: 71، والمعنى في النظريات اللغوية الحديثة، د. أحمد جواد العنابي: 22.

2- الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل المعنى: 71-3.

3- ينظر: موجز تاريخ علم اللغة في الغرب، هـ. روبنر، ترجمة: أحمد عوض: 349-3.

4- ينظر: نظرية النحو العربي، د. نهاد الموسى: 85، الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل المعنى: 84. 4

5- الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل المعنى: 84-5.

1. ينظر: علم الدلالة، أحمد مختار عمر: 74.

فهايليدي نظر إلى الكلمة نظرة شمولية من منظور سياق الحال لذلك طور ((فكرة السياق في دراساته عن الترابط اللغوي وتحليل النصوص، فاقترح أسلوباً آخر لتحديد العناصر السياقية التي تلعب دوراً في بيان معنى النص، وهذا الأسلوب يوظف ثلاثة مصطلحات على وجه التحديد هي:

- الحقل field وهو المجال الطبيعي (الاجتماعي) الذي يكون مسرحاً للنص، فيشمل بذلك النشاطات المختلفة، والأهداف الخاصة التي تستعمل اللغة من أجل تحقيقها.

- التوجّهات tenor ويشمل العلاقات ما بين المشاركين في الحدث اللغوي: وضع كل مشارك والدور الذي يؤديه كل مشارك.

- النمط mode وهو الوسيلة المتبعة في النص (أو الحدث اللغوي) ويشمل الأسلوب اللغوي والوسائل البلاغية.

ويحرص هاليدي على تأكيد فكرة مهمة وهي أن هذه العناصر لا ينبغي أن تعامل على أنها أنواع من الاستعمال اللغوي، ولكنها إطار نظري لتمثيل السياق الاجتماعي الذي يستطيع المتكلم من خلاله أداء المعاني.⁽¹⁾

ومن الأمور التي وضع هاليدي لمساته عليها في نظرية السياق هي سياق المقام، فوضع في هذه الفكرة "سياق المقام" ثلاثة عناصر هي المجال، والنوع أو الوسيلة، والمشاركون في الخطاب، وهي تقابل عنده المكونات الوظيفية للنظام المعنوي وهي: الفكري والعلائقي والنصاني.⁽²⁾

وهذه الوظائف الثلاثة للغة تمثلها البنية مرتبطة بالنشاط اللغوي والبيئة الاجتماعية، وتسمى بمصطلح آخر (أنساقاً) وهي:⁽³⁾

1- الوظيفة التمثيلية: وهي وظيفة تمثيل الواقع، ويطابقها نسق التعدية، ويتضمن نسق التعدية مفاهيم دلالية كمفهومي (المتقبل والمنفذ) كما يشمل ظروف الكلام الحالية وملابساته.

2- الوظيفة التعالقية: وهي وظيفة التعالق بين المشاركين، ويطابقها نسق الصيغة، ويعبر هذا النسق عن مفهومي (الجهة والقضية)، والقضية مكونة من (فاعل وفضلة وتوابع).

3- الوظيفة النصية: وهي وظيفة تنظيم الخطاب بحسب مقتضى الحال ويطابقها نسق المحور ويشمل العلاقات ذات الطابع التداولي إذ يعبر عن مفاهيم تداولية أو نصية كمفهوم (التعليق) ومفهومي (المعطى والجديد).

وهذه الوظائف تتكامل في بنية لغوية واحدة لتحقيق الوظيفة الأساسية للغة وهي (التواصل والإبداع)، هذا الإبداع اللغوي يتمثل في قدرة المتكلم في خلق معانٍ جديدة، وليس في توليد أو خلق جمل جديدة كما يرى التحويليون، وهذا الفارق والاختلاف الجذري بين اتجاه جومسكي العقلاني واتجاه هاليدي الوظيفي، فكلّ منهم ينظر إلى اللغة بمنظور يختلف عن غيره، فجومسكي ينظر إلى اللغة على أنها شيء نعرفه، وينظر هاليدي إلى اللغة على أنها شيء نفعله.⁽⁴⁾

هذه العناصر والمكونات هي التي تترابط خالقة اتساق النص، وهي المهمة التي يقوم بها المتلقي بناء على معيار الترابط بين أجزاء الخطاب وهو ذاته معيار لتحديد ما هو نص (ما يشكل كلاً موحداً مترابطاً) وما لا ليس نصاً (جمل غير مترابطة) هذا الترابط المتسق ما بين الداخل النصي والخارج المقامي.

ذلك أنّ هاليدي نظر إلى اللغة باعتبارها ظاهرة اجتماعية فدرس علاقاتها بالمجتمع دون أن يقصي ما تمدّه به المناهج والمجالات المعرفية المختلفة، لأنّ السياق عند هاليدي سابق على النص فإنه بدأ بمعالجته منطلقاً من تعريف النص بأنّه اللغة التي تخدم غرضاً وظيفياً؛ أي إنّ لغة (النظام) تخدم غرضاً في إطار سياق ما، وقد تكون تلك اللغة مكتوبة، وقد تكون منظوقة وفي الحالتين هي نظام سيميولوجي لغوي يتطلب منها فهم اللغة كنظام، لفهم كيفية عمل النصوص لا الجملة.⁽⁵⁾

2. ينظر: علم الدلالة، أحمد مختار عمر: 85.

3. ينظر: طبيعة النص وعلاقته بسياق المقام، شريفة بلحوت: 127.

4. ينظر: المنحى الوظيفي في تفسير التحرير والتنوير لابن عاشور، الطاهر شارف، رسالة ماجستير: 11-12.

5. ينظر: الإتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة: 89.

ينظر: شبكة الإنترنت: منتدى المشهد الموريتاني-5.

المبحث الثاني

النحو النظامي

يعد ما قدمه هاليداي من تطور لنظرية السياق من أكثر اتجاهات المدرسة الوظيفية تكاملاً، فهو يرى أن قدرة المتكلم على استعمال اللغة تقع ضمن الإمكانيات التي تسمح بها اللغة، وهو بذلك يؤكد الجانب الوظيفي للغة، لكنه يرى أن يتم تصنيف هذه الوظائف ضمن نظام يعبر عن استخداماتها، أطلق عليه النحو النظامي systemic grammar⁽¹⁾. وهذه النظرية تقوم على ثلاثة أركان هي:

أولاً: الشكل: وهو تنظيم أجزاء اللغة على وفق قواعد النحو والصرف.

ثانياً: المادة: وهي الجانب الصوتي والكتابي.

ثالثاً: السياق: ويقصد به العلاقة بين الشكل والموقف.⁽²⁾

وهذه النظرية مبنية على أساس تعدد وظائف اللغة multiple function. وهذا المبدأ ينعكس على النظام اللغوي، فنجد أن كل تركيب أو بناء لغوي يؤدي وظيفة مختلفة، وهذا يعني أن مستعمل اللغة يجد أمامه من الوسائل التعبيرية ما يمكنه من التعبير عن أفكاره ومشاعره، هذه الوسائل ليست في الواقع سوى الاستعمالات الفعلية للنظام اللغوي، ومن ثم فإنه من الصحيح أن نقول: إن الوسائل التعبيرية المتاحة للمتكلم، أو الاستعمالات التي من الممكن أن يلجأ إليها مستعمل اللغة تكون في حدود الإمكانيات اللغوية الموجودة في اللغة، هذه الإمكانيات هي خصوصيات كل لغة⁽³⁾.

من هذا نلاحظ أن هاليداي قد ركّز في هذه النظرية على الجانب الوظيفي للغة، مما جعل المهمة الرئيسة التي ينبغي الاضطلاع بها منذ البداية هي تصنيف هذه الوظائف ضمن نظام نحوي يعكس بالدرجة الأولى تلك الاستعمالات.

والنظام النحوي الذي قدمه هاليداي عبارة عن شبكة ضخمة من العلاقات المتداخلة لأنه مبني على وظائف اللغة كما تصوّرها، لذلك نراه قد حاول تقديم حصر بأهم وظائف اللغة فتمخضت محاولاته عن الوظائف الآتية:

1- الوظيفة النفعية الوظيفية: وهذه الوظيفة هي التي يطلق عليها "أنا أريد" فاللغة تسمح لمستخدميها منذ طفولتهم المبكرة أن يشبعوا حاجاتهم وأن يعبروا عن رغباتهم.

2- الوظيفة التنظيمية: وهي تعرف باسم وظيفة "افعل كذا، ولا تفعل كذا" فمن خلال اللغة يستطيع الفرد أن يتحكم في سلوك الآخرين، لتنفيذ المطالب والنهي، وكذا اللافتات التي نقرأها، وما تحمل من توجيهات وإرشادات.

3- الوظيفة التفاعلية: وهي وظيفة "أنا وأنت" حيث تستخدم اللغة للتفاعل مع الآخرين في العالم الاجتماعي باعتبار أن الإنسان كائن اجتماعي لا يستطيع الفكك من أسر جماعته، فنستخدم اللغة في المناسبات، والاحترام، والتأدب مع الآخرين.

4- الوظيفة الشخصية: من خلال اللغة يستطيع الفرد أن يعبر عن رؤياه الفريدة، ومشاعره واتجاهاته نحو موضوعات كثيرة، بعد ذلك يثبت هويته وكيانه الشخصي ويقدم أفكاره للآخرين.

5- الوظيفة الاستكشافية: وهي التي تسمى الوظيفة "الاستفهامية" بمعنى: أنه يسأل عن الجوانب التي لا يعرفها في البيئة المحيطة به حتى يستكمل النقص عن هذه البيئة.

6- الوظيفة التخيلية: تتمثل فيما ينسجه المتكلم من أشعار في قوالب لغوية، كما يستخدمها الإنسان للترويح، ولشحن الهمّة والتغلب على صعوبة العمل، وإضفاء روح الجماعة، كما هو الحال في الأغاني والأهازيج الشعبية.

ينظر: مناهج الدرس النحوي في العالم العربي: 1.305-
تنظر: وظائف اللغة، هاليداي، تر: محمود أحمد نحلة: 2.14-
الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل المعنى: 89. 3-

7- الوظيفة الإخبارية الإعلامية: باللغة يستطيع الفرد أن ينقل معلومات جديدة ومتنوعة إلى أقرانه، بل ينقل المعلومات والخبرات إلى الأجيال المتعاقبة، وإلى أجزاء متفرقة من الكرة الأرضية خصوصاً بعد الثورة التكنولوجية الهائلة، ويمكن أن تمتدّ هذه الوظيفة لتصبح وظيفة تأثيرية اقناعية؛ لحث الجمهور على الإقبال على سلعة معينة والعدول على نمط سلوكي غير محبب.

8- الوظيفة الرمزية: يرى بعض أن ألفاظ اللغة تمثل رموزاً تشير إلى الموجودات في العالم الخارجي، وعليه فإنّ اللغة تستخدم كوظيفة رمزية.⁽¹⁾

وسنعرض جانباً تطبيقياً لنظرية النحو النظامي نتطرق فيها لفكرة التعدي والوزوم في اللغة العربية، لأنّ هذه الفكرة عند هاليداي تتمثل في العلاقات التي يمكن تأسيسها ما بين ((النشاط)) process type و((المشاركين)) participants.

لنقرأ الجملتين الآتيتين:

1- بكى الطفل

2- انفجر الوضع الأمني في لبنان

تحتوي كل جملة على عنصرين:

أ- نشاط يمثله الفعل.

ب- مشارك واحد هو عبارة عن الاسم سواء أكان عاقلاً أم جماداً.

نتأمل الجملتين لنتعرف نوع النشاط فيها، فنجد الأول يدل على حركة يسمى ((عامل))، أما الجملة الثانية فنجد النشاط يدل على حدث فنسميه: ((متأثر)).

فإذا كان النشاط يقتصر على العامل أو المتأثر فهو ((نشاط قاصر)) أما حينما يتجاوز النشاط إلى عنصر ثان في الجملة فهو ((نشاط مجاوز)) كما في هذا المثال:

3- شرح المعلمُ الدرس: وهذا العنصر يطلق عليه مصطلح الهدف goal؛ لأنّه عبارة عن نتيجة النشاط أو أثر النشاط الذي قام به العامل، ونجد في بعض التراكيب أن ما يمثل نتيجة النشاط هو عبارة عن مشارك نطلق عليه مصطلح ((الظرف)) كما في المثال الآتي:

4- غرد العصفور فوق الشجرة: ولكن نرى أن بعض النشاط (الفعل) ليس حركةً أو حدثاً، ولكنّه يعبر عن وضع من الأوضاع state ولذلك فهو فعل وضع stative verb، أما الاسم الذي يأتي بعد فعل الوضع فلا يصح أن نطلق عليه مصطلح ((العامل))؛ لأنّه لا يقوم بعمل ولا يتأثر به، وبالنظر إلى وظيفته نجده عبارة عن شيء يتصف بالحقيقة التي يرد ذكرها بالنشاط، لذلك سنسميه ((متصفاً)) والاسم المنسوب في تلك التراكيب يظهر من وظيفته العامة أنه يبين الشيء الذي اتصف به المتصف، فنسميه ((وصفاً))، وقد يكون الوصف عدداً أو اسماً صريحاً، كما في الأمثلة الآتية:

5- يكلفُ الكتابُ عشرين ديناراً.

6- يشبهُ زيدُ أباه: أمّا الأفعال التي تتعدى إلى مفعولين فينظر إليها إزاء نوع مختلف من النشاط، فالحركة التي تصدر من العامل ذات بعدين، فهي من جانبٍ تؤثر في شيء -غالباً ما يكون عاقلاً- وهي من الجانب الآخر تبينُ الأثر الذي ترك في هذا الشيء نتيجة للنشاط، وهذا يعني أنّ هناك مشاركين اثنين غير العامل في هذا النوع من الجمل، يكون المشارك الأول منهما عبارة عن شيء أو عنصر استفاد من العمل الذي صدر من العامل، والمشارك الثاني هو الشيء المستفاد، أي أنّه مجرد أثر أو نتيجة للنشاط، وتبعاً لهذه الوظائف فنسمي الأول ((مستفيداً)) والثاني ((هدفاً))، فلننظر إلى المثال الآتي:

7- منح المدير سكرتيرته إجازة مرضية.

نحلل هذه الجملة فتكون: منح المدير سكرتيرته إجازة مرضية

نشاط مجاوز عامل مستفيد هدف صفة

اتضح من هذه الأمثلة كيفية تداخل الأدوار والمشاركين في النحو النظامي، الذي يلغي ذلك التقسيم الحاسم للأفعال إلى لازم ومتعد، المنبثق من أسس صرفية.

والخلاصة من ذلك أن التعدي وال لزوم من وظيفة الجملة بأكملها؛ لأن الوظائف اللغوية تؤدي عن طريق الجملة المتكاملة، ويكون تحديد الأدوار ونوعية المشاركين على أساس وظيفتها الدلالية في الجملة، ولذلك يجب أن نعدّ ((العامل)) و((الهدف)) وغيرهما من الأدوار الوظيفية على أنها وظائف دلالية وليست وظائف نحوية.

فمن الواضح بعد ذلك أن (هاليداي) يحاول أن يقيم نظاماً نحوياً على أسس دلالية وظيفية؛ لأنه يعتقد أن نحو كل لغة مصمم بكيفية معينة لتمكين المستعمل من أداء المعاني المستعملة، والحقيقة الواضحة عندئذ أنه حينما نكتب نحو لغة ما فإننا نبحث عن وسائل أداء تلك اللغة للمعاني.⁽¹⁾

الخاتمة

إن أغلب اللغويين قديماً وحديثاً عرفوا أهمية سياق الحال؛ لأنه يكشف ملابسات النص وما يحيط به من أحوال، والكلمة لا تعطي معناها منفردة وإنما بعلاقتها مع الكلمات المجاورة وسياقها.

وهاليداي من اللغويين الذي ساروا على ما تبنته أستاذه فيرث في النظر إلى السياق، لكن الذي قدمه لم يقدمه فيرث، فهو كان أكثر تنظيمياً في وضع أسس النظرية السياقية، معتمداً على بعض العناصر التي ميزته عن أقرانه، فضلاً عن نظريته الشمولية للكلمة، لأن سياق حاله يحدد معنى داخل التركيب الكلامي، فكانت نهاية أبحاثه ودراساته نظرية النحو النظامي، وما جاء به يصبّ بصورة مباشرة في الاتجاه الوظيفي للغة الذي لاقى رواجاً بنظرته إلى اللغة التواصلية.

المصادر والمراجع

- الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة، يحيى أحمد، مجلة عالم الفكر، العدد الثالث، 1989م.
- سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، د.جمعة سيد يوسف، سلسلة عالم المعرفة، عدد، 1990م.
- طبيعة النص وعلاقته بسياق المقام من منظور مايكل هاليداي ورقية حسن، شريفة بلحوت، جامعة تيزي وزو، الجزائر، د.ت.
- اللسانيات اتجاهاتها وقضاياها الراهنة، نعمان بو قرّة، عالم الكتب الحديث، الطبعة الأولى، 2010م.
- اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة دراسة تحليلية نقدية في قضايا النقي وإشكالاته، د.حافظ إسماعيلي، دار الكتاب الجديد، الطبعة الأولى، 2009م.
- المعنى في النظريات اللغوية الحديثة، د. أحمد جواد العتابي، مجلة كلية التربية-الجامعة المستنصرية.
- مناهج الدرس النحوي في العالم العربي، د.عطا محمد موسى، دار الإسراء، الطبعة الأولى، 2002م.
- منتدى المشهد الموريتاني، شبكة الإنترنت.
- نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث، د.نهاد الموسى، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1980م.
- وظائف اللغة، مايكل هاليداي، ترجمة: محمود أحمد نحلة، (د-ط)، (د-ت).

- ينظر: الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة: 89-193.

سيمياء اللون الأسود ودلالاته في شعر أديب كمال الدين
(ديوان "الحرف والغراب" أنموذجاً)

أ.م. رسول بلاوي أ.مشارك. علي أصغر قهرماني مقبل

الباحث. ليلا يادگاري

جامعة خليج فارس، بوشهر

نشانه‌شناسی رنگ سیاه ودلالات آن در شعر ادیب کمال الدین

(بررسی موردی دیوان "الحرف والغراب")

**The semiotics of the black color and
Ādīb Kamāl al-Dīn's poem it's implication in
(the case study of "The Letter and the Crow"'s poetry book)**
Ass.Prof. Rasul Blaoa Ass. participant. Ali Asghar Ghahramani
Muqbil

Researcher. Layla Yadkara
Persian Gulf University\ Bushehr
r.ballawy@gmail.com

Abstract

The black color is considered as an important part of artistic portraiture in poetry' and each poet for recognizing of his asateric word' has his special experience. Ādīb Kamāl al-Dīn' the contemporary poet' achieves a special experiment in this case and specially in using of the black color. The semiotics of black color and the available implications in it that has seen in his poetry book' convince us to examine this complicated and ambiguous word' generally and seperately. The poet' incessantly' doesn't employ the black color for implying to external implications. In most of the time, he hints to the hidden implication by black color, that it's perception is not possible without contemplating in his poetic texture. This research is important, because it examines the profundity of the words which implicate the black color in this poetry book. So it is considered as a new research. And the discovery of these allegorical implications for understanding the poet's thoughts is essential. This research has used an analytical, statistical method to examine Ādīb Kamāl al-Dīn's attitude toward the black color and the hidden symbolization of that. When we have examined the black color in "The Letter and the Crow"'s poetry book. We find out that the black in his book stands in the first place, and the concepts and the meanings which the poet has used in black color are completely negative. so, this color in his point of view implies the death, the fear, the darkness, the pessimism, the sorrow and disappointment.

key words: the Iraq's contemporary poetry, Ādīb Kamāl al-Dīn, the semiotics, the black color, "The Letter and the Crow"'s poetry book.

الملخص

يعتبر اللون عنصراً هاماً في التشكيل الفني في الشعر، ولكل شاعر تجربة مميزة في استكشاف عالمه الرمزي. للشاعر العراقي المعاصر، أديب كمال الدين، تجربة خاصة بهذا الصدد، لاسيما عند استخدامه اللون الأسود. والدلالات السيمائية التي يحملها اللون الأسود في ديوانه "الحرف والغراب"، جعلتنا أن نتطرق إلى دراسة اللون الأسود في هذه المجموعة الشعرية بصورة خاصة وشاملة للكشف عن هذا العالم الغامض. فقد تحول اللون الأسود عند هذا الشاعر المغترب من رؤية بصرية إلى عنصر

هَامٌ في تشكيل الصورة الفنيّة والأدبيّة. إنّ الشاعر من خلال اللون الأسود لا يشير إلى الدلالات البصريّة دائماً، بل يشير غالباً إلى دلالات غائبة عن النصّ، لا يمكن فهمها إلّا بالتعمّق والتدبّر في النسق الشعريّ. تتبع أهميّة هذا البحث في كونه دراسة جديدة من خلال سبر أعماق الألفاظ الدالّة على السواد في هذه المجموعة الشعريّة ومن الواجب كشف هذه الدلالات الرمزيّة للوصول إلى كنه أفكار الشاعر. تتناول هذه الدراسة تبين موقف أديب كمال الدين من اللون الأسود والأغراض الدلالية الكامنة التي تتدرج ضمن هذا اللون في إطار منهج تحليلي- إحصائي. وقد تبين خلال البحث أنّ اللون الأسود قد مثّل المرتبة الأولى في ديوان "الحرف والغراب"، والمفاهيم التي قصدها الشاعر من الألفاظ الدالّة على السواد مباشرة أو غير مباشرة كلّها سلبية، فأصبح السواد عنده رمزاً للموت، والخوف، والظلمة، والشؤم، والحزن، واليأس.

الكلمات المفتاحيّة: الشعر العراقي المعاصر، أديب كمال الدين، السيميائيّة، اللون الأسود، ديوان "الحرف والغراب".

چكیده

رنگ سیاه، جزء مهمی از تصویرسازی هنری در شعر به حساب می‌آید، و هر شاعر در جهت کشف دنیای رمزگونه خود، تجربه منحصر به فردی دارد. ادیب کمال الدین، شاعر معاصر عراقی، تجربه ویژه‌ای در این زمینه و به خصوص در به‌کارگیری رنگ سیاه کسب کرده است. نشانه‌شناسی رنگ سیاه و دلالت‌های موجود در این رنگ، در دیوانی از شاعر به نام "الحرف و الغراب"، ما را بر آن داشت تا به طور گسترده و اختصاصی به رنگ سیاه، در راستای پی بردن به این دنیای پیچیده و مبهم، بپردازیم. شاعر دائماً از رنگ سیاه برای اشاره به دلالت‌های ظاهری بهره نمی‌گیرد، بلکه در بیشتر مواقع به وسیله رنگ سیاه به دلالت‌هایی پنهان اشاره دارد که درک آن بدون تدبّر و تعمق در بافت شعری امکان پذیر نیست. این تحقیق به دلیل بررسی ژرفای کلماتی که بر رنگ سیاه در این مجموعه شعری دلالت دارند، حائز اهمیت است و از این رو پژوهشی جدید به شمار می‌رود، و کشف این دلالت‌های رمزآلود برای رسیدن به عمق افکار شاعر لازم و ضروری می‌باشد. این پژوهش، با روشی تحلیلی- آماری، به نگرش ادیب کمال الدین نسبت به رنگ سیاه، و دلالت‌های نهفته در ورای این رنگ می‌پردازد. در خلال بحث و بررسی مشخص شد رنگ سیاه در دیوان "الحرف و الغراب" در جایگاه اول قرار دارد، و مفاهیمی که شاعر از به‌کارگیری کلمات دلالت‌کننده بر رنگ سیاه، به صورت مستقیم و یا غیر مستقیم، مد نظر داشته است، تماماً منفی است. پس رنگ سیاه از دیدگاه وی رمز مرگ، ترس، تاریکی، بدبینی، غم و ناامیدی است.

واژگان کلیدی: شعر معاصر عراق، ادیب کمال الدین، نشانه‌شناسی، رنگ سیاه، دیوان "الحرف والغراب".

المقدمة

الطبيعة بما تحتويها من الألوان المتنوعة وجمالها المدهش كانت مصدراً لإلهام الشاعر العربي على مرّ العصور من عصر الجاهليّة حتّى الآن. واللون كجزء غير منفصل من البيئة التي تحيطنا «وسيلة هامة من وسائل التعبير والفهم، وقد دلّت الأبحاث على أنّه لا يزال كنزاً مخبوءاً لم يستطع الإنسان أن يصل إلى قراره» (عمر، 1997: 1). إنّ اللون يترجم أحاسيس الشاعر وبعكس نفسيّته ويوضّح أفكاره واعتقاداته عبر استخدامه الألوان ويرسم لوحات تعطي تلميحات عن قلب الشاعر الحزين أو المبتهج، لأنّ «الشاعر رسّام، ريشته القلم وأصباغه الكلمات، ومصدره بواطن النفس المليئة بالأسرار والطفاحة بالأحلام، إنّه يرسم المشاعر والعواطف كما يرسم مناظر الطبيعة الخلابة وينثر الألوان والإصباغ على كلّ شيء، إنّه يلوّن ما لا يستطيع الرسّام أن يلوّنه، ومن هنا تنشأ لدى المتلقّي إشكاليّة إدراك اللون وإحياءاته» (يونس شنوان، اللون في شعر ابن زيدون، 1999: 12. نقلاً عن حمادة الكوسا، 2007: 16).

يأتي الأسود والأبيض في مقدّمة الألوان، لأنّهما لونهان متضادّان متداولان في كلّ الحضارات إذ يرتبطان بالليل والنهار، بالظلمة والنور، بالحياة والموت، بالحرية والإسارة. فقد ارتبطت الألوان ولاسيّما الأسود مع الزمن بمدلولات اجتماعيّة وثقافيّة ونفسية انعكست في آثار الشعراء المعاصرين كأديب كمال الدين*. هذا الشاعر العراقي المعاصر قد اهتمّ بالألوان بكثرة فيستمدّ

منها للتعبير عن أحاسيسه وآرائه وأفكاره. لقد جاءت هذه الدراسة لتبرز عنصر اللون الأسود في ديوان "الحرف والغراب" لأديب كمال الدين من منظار علم السيمياء، لأنّ هذا العلم يساعدنا على الكشف عن مكونات المعاني والوصول إلى كشف ما خُفي من معاني الكلمات.

فقد عُرف علم السيمياء بعلم الإشارات والعلامات، وهذا يدلّ على أنّ السيميائية لا تقتصر دراستها على دراسة اللغة فقط، بل تتجاوزها إلى الأشكال الرمزية (ناصر وحوير الشمس، 2013: 3) والوجه الخفية لتبيين الدلالات الكامنة في النص الشعري عبر دراسة هذه العلامات. فمن خلال هذا العلم يمكننا اكتشاف أسرار عالم كمال الدين الرمزيّ عند استخدامه اللون الأسود في ديوان "الحرف والغراب"، إذ تتغيّر لفظة الأسود وما يتعلّق بها وما يدلّ عليها بتغيّر موقعها من نسق الجملة. وإنّ أهمية هذا البحث تتمثّل بجديتها في دراسة اللون الأسود في هذا الديوان وهي دراسة تكشف عن جوانب متعدّدة لتوظيف أديب كمال الدين اللون الأسود من خلال المنهج التحليلي والإحصائي للدراسة.

مسألة البحث: بعد قراءة متعمّقة وشاملة في قصائد مجموعة "الحرف والغراب" الشعرية تبين لنا أنّ اللون الأسود هو اللون الرئيس الذي هيمن على نصّ الديوان كلّ، فلذا ارتكزنا على هذا اللون ولجأنا إلى علم السيمياء للوصول إلى الدلالات الكامنة وراء الألفاظ الدالة على السواد.

أسئلة البحث:

في هذه الدراسة سوف نحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مدى توظيف اللون الأسود بصورة مباشرة أو غير مباشرة في ديوان "الحرف والغراب"؟
2. ما هي الأسباب التي دفعت الشاعر إلى استخدام هذا اللون في تجربته الشعرية؟
3. ما هي الأغراض الدلالية التي قصدها أديب كمال الدين في توظيفه لهذا اللون؟

فرضيات البحث:

1. اللون الأسود له المكانة الأولى في ديوان "الحرف والغراب" بناء على كثرة توظيفه للألفاظ الدالة على السواد مباشرة أو غير مباشرة.
2. استخدام السواد لدى الشاعر يمكن أن يكون نتيجة اليأس والتشاؤم أو الغربة التي افترضت على الشاعر أو يمكن أن يكون له أسباب أخرى لابدّ أن تُكشف خلال البحث.
3. الدلالات التي قصدها الشاعر من هذا اللون كلّها سلبية، فأصبح السواد عنده رمزاً للموت، الفناء، الحزن، والخوف، والظلمة، واليأس.

خلفية البحث

من الدراسات المتعدّدة التي تناولت الألوان نذكر رسالة دكتوراه تحت عنوان "توظيف اللون في شعر ابن الرومي" لنارمين محب عبد الحميد حسن؛ ترصد هذه الدراسة جماليات اللون عند ابن الرومي باعتباره من أكثر شعراء العصر العباسي وعياً بالقيمة الجمالية، وأنضجهم توظيفاً لها وتكشف عن هيمنة اللونين الأبيض والأسود في شعر ابن الرومي. ومقال "جماليات اللون في القصيدة العربية" لحافظ دياب، تعدّ هذه الدراسة من أهمّ الدراسات التي كُتبت لدراسة اللون في النصّ الشعري وقد قسم الباحث في دراسته التوظيف اللوني إلى أربعة أقسام: توظيف الدوالّ اللونية فيه على المستوى الحسيّ أو الوصفي، توظيفها على مدار التشبيه، توظيفها على مستوى العلاقات الرمزية، وتوظيفها احتجاجاً على النمطية السائدة. ومقال "دلالاتهاى رنگ در شعر بشّار بن برد" (دلالات الألوان في شعر بشّار بن برد) لعباس طالب زاده ومصطفى مهدوي آراء، المطبوعة في مجلّة زبان وادبيات عربي، العدد 6، السنة 1391هـ.ش. قد استنتج الباحثان من هذه الدراسة أنّ اللون المحبوب عند بشّار هو اللون

الأحمر واللون الأصفر، واستخدمهما الشاعر للتعبير عن الجمال والرشاقة، واللون الأخضر والأزرق عند بشار أقل استعمالاً من سائر الألوان.

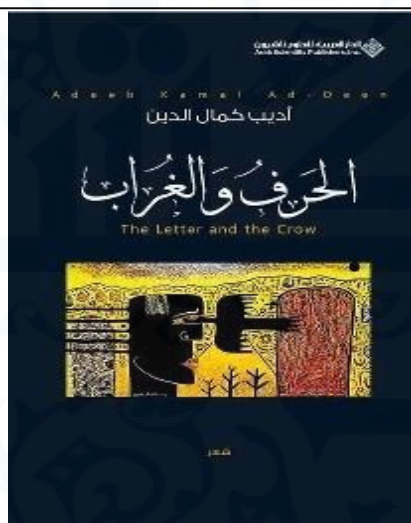
كما صدرت عدة كتب نقدية عن تجربة أديب كمال الدين الشعرية منها: كتاب "الحروفي" لمقداد رحيم الذي تطرّق إلى آراء 33 ناقداً حول تجربة أديب كمال الدين الشعرية، وكتاب "إشكالية الغياب في حروفية أديب كمال الدين" لصباح الأنباري الذي سعى في كتابه إلى الإجابة عن إشكالية الغياب في أشعار أديب كمال الدين ونظراً إلى سعة موضوع الغياب، وتفرّعها فقد ركّز على الإجابة عن ظاهرة الموت في قصائد الشاعر محاولاً اجترار ما خفي منها وأسرارها. ومقال "تقنيات إثراء الدلالة في شعر أديب كمال الدين" لكبرى روشنفكر ورسول بلاوي في مجلة دراسات في العلوم الإنسانية التابعة لجامعة تربيت مدرّس. وقد تطرّق هذا المقال إلى أهم التقنيات التي استخدمها أديب كمال الدين في شعره، وهي التجربة الحروفية، والتناص القرآني، واستدعاء شخصية الأنبياء، ثم الألوان ودلالاتها الرمزية بشكل استطرادي.

هذا وقد تطرّق الباحثون إلى دراسة جوانب متعددة من أشعار أديب كمال الدين وكُتبت عنه دراسات ومقالات نقدية متعدّدة في مختلف الصحف، والمجلات، والمواقع العربية جمعها الشاعر في موقعه الرسمي، وهذه الدراسات محاولات نقدية حميدة وقراءات شخصية لكنّها لا تعتمد على المنهج العلمي في إعداد البحوث الأكاديمية. وقد ابتعدت أقلام الباحثين عن دراسة اللون الأسود ودلالاته في ديوان "الحرف والغراب" دراسة وافية كاملة، فارتأينا أن نعالج أشعاره من هذه الناحية التي ستنترّق إليها هذه الدراسة.

دلالات العنوان في ديوان "الحرف والغراب"

يقول ابن فارس في بيان المعنى لكلمة العنوان «عن: العين والنون أصلان، أحدهما يدلّ على ظهور الشيء وإعراضه، والآخر يدلّ على الحبس ... عنوان الكتاب: لأنّه أبرز ما فيه وأظهره» (ابن فارس، ج 4: مادة عَنَنَ). إنّ العنوان بما له من أهمية وبما يكتنّفه من خطور، وبما يستلزمه من دقّة متناهية، فإنّ المؤلّف سيوفّر له غاية جهده وخلاصة علمه ودقيق تحريره ليفي بحقه الكبير، ويؤدّي الغرض الجليل المنوط به (العوني، 1419: 29). «العنوان من حيث هو تسمية للنصّ وتعريف به وكشف له، يغدو علامة سيميائية» (حسين، 2005: 351)، فلهذا تبدو المعرفة الصحيحة للعنوان الذي انتخبه أديب كمال الدين لديوان "الحرف والغراب" مهمّة جدّاً في دراستنا هذه، لأنّه فيه أبعاد دلالية ورمزية توحى بمضامينه ويبرز دالة سيميائية على محتوى الكتاب ليصبح أفضل تعبير عن مضمون الكتاب. تختصر جميع المعاني التي يستهدفها أديب كمال الدين في كلمتي الحرف والغراب مرقومتين على واجهة الكتاب، فالشاعر «يجعل من العنوان مفتاحاً لفكّ ألغاز النصّ وأسراره وهذا يمنح المتلقّي القدرة على تحديد المجال الدلالي للعنوان» (حسين، 2005: 352).

«لقد استطاع الشاعر أديب كمال الدين أن يوظّف العلامات السيميائية بطابعها الإشاري التأويلي، توظيفاً موفقاً، بدءاً من العنوان، ومروراً ببقيّة فقرات الديوان التي تمتلك سياقات تضمّر في داخلها أكثر من دلالة» (إبراهيم أحمد، الموقع الرسمي للشاعر: 2015). إنّ الشاعر بهذه التسمية يسعى في تبين محتوى النصّ وإغراء القارئ لمتابعة المتن ومضامينه. وهذا النجاح في توظيف العلامات السيميائية يتجلّى في عنوان الديوان وفي اللون الأسود لصفحة الغلاف. فغلبة اللون الأسود في ديوان "الحرف والغراب" يبدأ من صفحة الغلاف واللوحه التي رسمها الفنّان نور الدين أمين في شكل صورة إنسان أسود ينقر جمجمته غراباً أسود. لهذا العنوان أهمية كبيرة في القراءة السيميائية ولها أسرارها البنائية والدلالية، وقد قام بالمهمّة التي أسندت إليه على أكمل وجه، إذ يبرز محتوى النصّ والمضامين الموجودة فيه وأيضاً للنصّ دور فاعل في توجيه صياغة العنوان وهذا يعود إلى التجربة الشعرية الفياضة لأديب كمال الدين.



يرمز الشاعر بالحرف إلى الحياة ويرمز بالغراب إلى الموت والفناء، فمحتوى قصائد الديوان يدور حول المتضادين، الوجود والعدم. ومعظم النصوص في هذه المجموعة تحمل ثيمة الحياة والموت «وهي الثيمة التي تعلن عن نفسها في القصيدة الأولى، والغراب هو طرف المعادلة الآخر في حين أنّ الطرف الأول هو الحرف الذي يشي بالدلالات الآتية أو يكون رمزاً لـ "الحمامة" في القصيدة الأولى أو لوركا أو عفيفة إسكندر أو غيرها من عناوين النصوص فيصبح كلّ نصّ إذا ابتداء من الأول هو "الغراب و الحمامة" أي الموت والحياة» (فاضل الوائلي، الموقع الرسمي للشاعر: 2015)، فضلاً على ذلك يكثر الشاعر من تكرار لفظ الموت ويتبين هذا في استعمال هذه اللفظة أكثر من بقية الألفاظ في هذا الديوان. «وبهذا الجمع نجح الشاعر في عملية التداخل الدلالي الحاصل بين الحرف والغراب، واستطاعت العنونة بما تمتلكه من إشارات موحية ذات طبيعة سيميائية أن تأخذ بذهن المتلقي من ظاهر الديوان إلى مثته» (إبراهيم أحمد، الموقع الرسمي للشاعر: 2015).

يستمدّ أديب كمال الدين من الشخصيات التاريخية، والدينية، والشعبية، والفنية كـ "نبي الله نوح عليه السلام، أنكيديو، وكلكاش، وكافكا، والمطربة البغدادية عفيفة إسكندر، والمطرب البغدادي عبد الحليم، والشخصية التاريخية شهرزاد، ومهند الأنصاري، والشاعر العراقي جان دمو، وعماد حسين، ولوركا، وفرانكو، والشاعر الكبير يوسف السائغ، والشاعرة الأمريكية سيلفيا بلاث، والناقد العراقي الكبير عبد الجبار عباس، والفنان الكبير ناظم الغزالي، ودوستوفسكي" لتقريب صورة الموت إلى المخاطب، كما يستمدّ الشاعر من الغراب للتعبير عن الموت والفناء فضلاً عن الشخصيات الإنسانية التي ذكرناها.

دلالات اللون الأسود

الأسود هو ملك الألوان، يوجد في أيّ مكان ليعطي سائر الألوان فرصة البروز والجاذبية. «الأسود معناه عكس البياض وهو فقدان الضوء واللون» (همّام، 1930: 8). الأبيض هو انعكاس لجميع الألوان، والأسود امتصاص لجميع الألوان ولا يعكس منها شيئاً، الأبيض يُستخدم مع الألوان الأخرى لأنه يساهم في تحقيق التوازن لكلّ الألوان التي ترتبط به، أمّا اللون الأسود، فكثرته التعرّض له تزيد من شعورنا بالحزن وتعمّق إحساسنا بذاتنا، وكلّما تعمق إحساس الإنسان بذاته كلّما هاجت الأحزان المكبوتة في النفس (توفيق جبريل، 2013: 77). «السود في الأساطير - وهو لون زحل ولون كسوة الكعبة - قرين الأرض والظلمة والنزول إلى الطبقات الأرض السفلى وبعضها مساكن الجنّ. والحية السوداء والكلب الأسود والقطّ الأسود من الصور التي يتشكّل فيها الجانّ أو هي واسطة بين عالم الإنس وعالم الجنّ» (عجينة، 1994: ج 2، 200)، و«يرتبط هذا اللون أيضاً بالغدر والخيانة، ففي مصر القديمة كان الكلب الأسود في المنام يفسّر بصديق نحترس منه، بينما الأبيض هو صديق وفي» (عبد القادر أبو عون، 2003: 11)، ولدى بعض الشعوب كانت تستخدم أحجار معينة لكشف الكذب والخداع، إذ تتحوّل إلى اللون الأسود في يد الشاهد الكاذب (عمر، 1997: 162).

كان العرب يتشائمون بهذا اللون وهو خير رمز للظلام والكآبة، ولعدم الطهر والنقاء، وللحزن، وهو لون الخطيئة والخراب، على أن النظر إليه عقب الضوء الشديد يريح النظر نوعاً ما (هّام، 1930: 8). «يرتبط الأسود بمعان عديدة يمكن تلخيصها بالموت والدمار من جهة، والشر والمهانة من جهة ثانية، إضافة إلى القداسة والوقار في بعض المواقف، وهذه المعاني ما زالت شائعة له حتّى يومنا هذا» (عبد القادر أبو عون، 2003: 8). جاء السواد في القرآن الكريم سبع مرّات، ارتبطت خمس منها بالوجه وما يتحوّل إليه من سواد في الدنيا والاخرة نتيجة سوء الأفعال كقوله تعالى: ﴿يَوْمَ تَبْيَضُّ وُجُوهٌ وَتَسْوَدُّ وُجُوهٌ فَأَمَّا الَّذِينَ اسْوَدَّتْ وُجُوهُهُمْ أَكْفَرْتُمْ بَعْدَ إِيمَانِكُمْ فَذُوقُوا الْعَذَابَ بِمَا كُنْتُمْ تَكْفُرُونَ﴾ (آل عمران: 106). وقد دلّ في الحديث النبوي الشريف على كره المسلمين لهذا اللون في الملبس، وعلى لون البشرة، وقد كثر استعماله في الحديث حتّى زاد على مائة مرة، أما الحجر الأسود فإنّ أهمّيّتها عند العرب من حيث نفسية وطبيعة لونه وسبب اسوداده حيث كان الحجر في البداية يتلألأ من شدة بياضه فأضاء نوره شرقاً وغرباً (عبد الرحمن أمين، 2011: 80 و88)، إذ روي عن الباقر عليه السلام أنّه قال: «والحجر الأسود استودعه الله إبراهيم حجراً أبيض وكان أشدّ بياضاً من القراطيس فاسودّ من خطايا بني آدم» (المجلسي، 1983: ج 12، 84). استعمل العرب هذا اللون منذ القدم وجعلوا لها ألفاظاً كثيرة، فاستخدموا للشديد السواد كلمات مثل: خلّوب، وأدجن، وأدهم، وأسحم، وأطلس، وعلجوم، وغرابيّ و... ووصفوا السواد بصفات مثل أسود حالك، وأسود أحمر، وفاحم، ودّيجور و... (عمر، 1997: 45) وكلّ هذه الألفاظ ضدّ الجمال والحياة والسلام. «وقد سنّ العباسيون لبس الأسود في أحزانهم ومصائبهم» (هّام، 1930: 8). فالأسود لون الاكتئاب، والتشاؤم، والموت، والشرّ، والخوف لارتباطه بالليل، والظلام، والرماد، فهو عميق، وغامض، وهو لون يُستخدم في البلاد العربية كرمز للحداد.

يحتلّ اللون الأسود والألفاظ التي توحى به مساحة واسعة في ديوان "الحرف والغراب" وكذلك في الدواوين الأخرى للشاعر العراقي المغترب أديب كمال الدين. وهذه القضية تعود إلى نفس الشاعر التي أدركت الغربة وشعرت بها بأكملها، فبعد الشاعر عن وطنه العراق وقضاء العمر وأيام الغربة في أستراليا جلب ميله الشديد في استخدام اللون الأسود، إضافة إلى ذلك للأوضاع السياسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة المزعجة والمؤلمة في العراق دور بارز في لجوء الشاعر إلى توظيف السواد، لأنّه رأى فيه خير وسيلة للكشف عن أفكاره وأحاسيسه. فقد أكثر الشاعر أديب كمال الدين من ذكر السواد وما يدلّ على هذا اللون بصورة مباشرة ظاهرة في لفظتي الأسود والسواد، وبصورة غير مباشرة متجليّة في دالّ الموت، والليل، والغراب. لهذه الكلمات دلالات رمزيّة غير معانيها الحقيقيّة، ويرمز أديب بهذه الإحياءات السلبية إلى الفناء، والدمار، والخراب، والشؤم، والحزن. في البداية نقوم بذكر وتحليل الدلالات المباشرة، ثمّ نتطرّق إلى مبحث الألفاظ غير المباشرة بالتفصيل.

1. الدلالة المباشرة للون الأسود

تتمثّل الدلالة المباشرة للون الأسود في لفظتي الأسود والسواد، فنشير إليهما في السطور التالية:

1-1. دالّ الأسود

وظّف أديب كمال الدين دالّ "الأسود" ثلاثة أضعاف أكثر من استعماله دالّ "السواد"، فلذا نبدأ البحث به ونذكر شاهدين في هذا المجال:

غادر أديب العراق بسبب المعاناة الحاكمة في العراق، المعاناة الطويلة التي مرّت على العراقيين منذ مجيء صدام حسين إلى الحكم. فحياتهم أصبحت متّصلة بالآلام، والحروب، والتشرّد، والسجون، والموت، والإعدام حتّى الآن، فمن الطبيعي أن يلجأ الشاعر العراقي في إنتاجاته الشعريّة إلى اللون الأسود إثر النكبات الهائلة في وطنه. أكثر الشعراء العراقيون لاسيّما أديب كمال الدين من ذكر السواد في شعرهم للتعبير عن معاناة الشعب الذي كان ولا يزال يحكم عليهم سواد الاستبداد، والدمار، والحرمان، والفقر. للون الأسود في أشعار بعض هؤلاء الشعراء مكانة سامية وفي البعض الآخر يحتلّ المرتبة الأولى بين الألوان الأخرى كشاعر أديب كمال الدين، من جهة أخرى كلّ عراقي يفكّر بمغادرة هذا البلد الذي أصبح بمثابة كابوس لسكانه.

يأتي الشاعر أديب كمال الدين بذكر أحد المواطنين الذي ترك العراق وهو الشاعر جان دمو في قصيدة "قنينة جان دمو"، ويشير فيها إلى حالة جان دمو المليئة بالنكبات، الشاعر العراقي الذي كان يعيش كصعلوك ومات غربياً تحت جسر سدني: **قنينة الخمرة هذه / كانت صديقته الوحيدة، / صديقته المخلصة التي قتلتها / بهدوء أسود / وهي تقبله بشغف أسود / قنينة الحياة (كمال الدين، 2013: 27-28)**

يشير الشاعر في هذه القصيدة إلى آلام جان دمو إثر خروجه من مدينة كركوك وإقامته ببغداد وذهابه إلى بيروت وعمّان وأخيراً أستراليا. يكثر الشاعر من توظيف الكلمات السلبية الدالة على هذه المصائب كيتيم، وشتائم، وميتة، وطرد من الملجأ، والكوابيس، وأفاعي بغداد، وعقارب عمّان، والطغاة، والمرترقة، والسفلة، ويحقد، والعقم، ودموع، ووحشة قلبه، ووجع، وعذاب، ليكشف شدة المعاناة التي كان يتجادل معها جان دمو. «كان بإمكان جان دمو أن يعيش أفضل عيشة، أن يأكل في أفخر المطاعم، أن يشرب في أفخر الحانات، لكنّه اكتفى بزجاجات النبيذ الرديء، وزهد في النساء، إنّ حالة جان دمو خيار لا اضطرار، حيث استطاع أن يجعل من جسده وثيقة رفض للعالم، فكانت حياته انتحاراً مؤجلاً. إنّ حياة جان دمو هي قصيدته الكبرى وقصيدته هي حياته، لقد استطاع أن يذهب بالعبث إلى أقصاه وبالوقاحة إلى منتهاها» (عاشور، 2013: 13). في رأي أديب، ما كان لهذا الشاعر الرث المتهرئ الأشعث صديق غير قنينة الخمرة التي كان يرى الحياة فيها وكانت معه كلّ الأحيان. إنّها كانت تعطيه الحياة بحبّ أسود وهذا الشغف والحبّ بما كان لونه أسود فهو هالك، لأنّ السواد رمز للموت والفناء. هذه القنينة أتاحت المجال لقتله بهدوء أسود. لكلمتي الهدوء والشغف دلالات إيجابية ولكن عندما يقترنان بصفة السواد يُعطيان معنى مغايراً بمعناهما الأصلي. قد اضطرّ الشاعر في توصيف الهدوء والشغف باللون الأسود للتأكيد على حالة حياة جان دمو المليئة بالسواد، والحزن، والألم. يتحمّل اللون الأسود في هذا البند من القصيدة مسؤولية مضاعفة عندما يجعل صفة لهاتين الكلمتين الإيجابيتين، إذ لا بدّ له أن يسود الألفاظ التي تستخدم للراحة والسكون.

يطرح أديب أيضاً علاقة السواد بالموت في قصيدة "فتى النقد"، حيث يقول:

أعاده في زمن الجوع والقهر / كي يرتدي قميصاً من العزلة / أسود أسود / ويموت سريعاً / كومضة نجم (كمال الدين، 2013: 80)

يكرّر الشاعر لفظ الأسود مرتين للتأكيد على سواد لباس الوحدة، والجوع والفقر أفضل اختيار للشاعر ليصل إلى السواد الذي أراده. ارتداء اللباس الأسود يسبّب الموت سريعاً وهذا أفضل تعبير استطاع أديب أن يبرز علاقة الموت بالسواد. من جهة أخرى يرسم أديب كمال الدين الوضع المسيطر على بلده عند استخدامه "زمن الجوع والقهر"، ففي هذه الحالة المساوية يتغلب اللون الأسود على حياة الإنسان العراقي ويصل في النهاية إلى موت أليم. والموت الذي يأتي إثر الجوع، والفقر، وارتداء الثوب الأسود لا يمكن أن يكون ذا لون رائع، بل هذا الموت المؤلم متّسم باللون الأسود بما فيه من سواد الأحزان والآلام.

1-2. دالّ السواد

استخدم أديب كمال الدين دالّ "السواد" مرتين في القصيدة الأولى يعني "الغراب والحمامة" من ديوان "الحرف والغراب"، وفي كلا الموضوعين ترتبط هذه اللفظة بالغراب وسواده:

رأيت جناح الغراب، / أعني رأيت سواد الجناح، / فرميت الغراب بحجر (المصدر نفسه: 9).

كلّنا نعلم أنّ الغراب لونه أسود، ولكن يكرّر أديب كمال الدين هذ الأمر الواضح بذكر "الجناح" مرتين، يقول "جناح الغراب" مرة، و يذكر "سواد الغراب" مرة أخرى. في كلتا الحالتين، السواد هو اللون الغالب، ولكن في المرحلة الأولى الدلالة على السواد كامنة، وفي المرحلة الثانية القضية واضحة مع كون كلمة "السواد" موجوداً. ومن جهة أخرى وباعتبار آخر يستدعي الشاعر "الغراب" مرتين في هذا البند ليثبت خيمة الغراب على النص. وبهذا التكرار ينجح أديب نجاحاً بالغاً في تبين غلبة السواد على هذا النسق الشعري.

يؤكد أديب كمال الدين على سواد الغراب في فقرة أخرى من هذه القصيدة حيث يقول:

لماذا كنت وحدي الذي رأى / سواد الغراب / ولم يره الناس؟ / لا أدري (المصدر نفسه: 9-10).

يتأكد أديب كمال الدين مرة أخرى في قصيدة "الغراب والحمامة" من "سواد الغراب"، فيثبت لنا إثر هذا التكرار ما قلناه في الشاهد السابق. أول شيء يتبادر إلى أذهاننا عند استماع كلمة الغراب هو اللون الأسود لهذا الطائر؛ فما الفائدة من الإتيان بصفة السواد قبله، بالطبع يطمح الشاعر بتركيب "سواد الغراب" إلى إيضاح التأكيد على السواد المهيمن على هذه القصيدة إذ نرى يستعمل "الغراب" سبع مرة و"السواد" مرتين. فيرمز أديب بالغراب في كلا الشاهدين إلى الشؤم والنحس.

في نهاية هذا البحث نصل إلى الإحصائية المتعلقة بلفظتي الأسود والسواد:

اسم القصيدة	أسود	سواد
الغراب والحمامة		2
قنينة جان دمو	2	
فتى النقد	2	
شين الموت	2	
الجمع	6	2
الكل	8	

وظف أديب كمال الدين دالّ "الأسود" ثلاثة أضعاف أكثر من استعماله دالّ "السواد"، إذ استخدم الأسود ستّ مرّات، والسواد مرتين. وبالإجمال جاء أديب بهما ثمانين مرّات. وكما جاء في الشواهد التي ذكرناها إنّ الأسود عند الشاعر رمز للحزن، والفناء، والألم؛ والسواد رمز للشؤم والتعاسة.

2. الدلالة غير المباشرة للون الأسود

وظف أديب كمال الدين إضافة إلى اللون الأسود مباشراً، مفردات دلالية غير مباشرة تندرج ضمن اللون الأسود كالموت، والليل، والغراب. خصّص أديب لهذه الدلالات غير المباشرة الحدّ الأقصى في مجموعته الشعرية الحرف والغراب، ولكلّها إحياءات سلبية ترمز إلى الشؤم، والفناء، والحزن، والتشاؤم. نبدأ البحث بالموت الذي حيّر المكانة الأولى بين تلك الألفاظ.

2-1. دالّ الموت

قد كثر استعمال دالّ الموت في آثار الشعراء المعاصرين وخاصة العراقيين منهم، ويدلّ في أغلب الحالات على الفناء، والدمار، والكآبة، والألم. إذا نظرنا إلى حقيقة الموت لا نجد هذه المفاهيم السلبية فيه، بل الموت في حقيقة وجوده نقل من الحياة الدنيا إلى الحياة الأخرى، ولكن يرى الشاعر العراقي الحزن، والإبادة، والسقوط فيه إثر المصائب المتعاقبة والمتتالية التي شاهدها العراق في العقود الأخيرة. وكذلك قد أثر هذه الأمور على الشاعر أديب كمال الدين إذ نرى توظيفه «الكثير من الرموز والدلالات والإحياءات، للتعبير عن قضايا الوطنية وعكفه على استخدامها في فنونه الشعرية بكثافة» (روشنفكر وبلاوي، 2013: 96)، والموت أكسب المكانة السامية عنده بين هذه الإحياءات والرموز. وكثيراً ما يتسم الموت عنده باللون الأسود إثر الهمّ والفناء وراء دالّ الموت، لأنّ الموت من المظاهر التي يلعب الأسود فيها دوراً رئيساً، وهي من أكثر اللوحات تداولاً في شعر أديب كمال الدين. للموت قيمة أساسية في هذه المجموعة الشعرية وكثيراً ما يقع الموت في سواد الليل. يخاطب أديب النجمة، والليل، والبحر، والهمهمة في قصيدة "آية أغنية هذه؟" ويقول:

تؤلمني الأغنية / حدّ أن أرى الموت في الليل / راقصاً قرب سريري / بشعرٍ طويلٍ أبيض / وعينين فسفوريّتين / يحاول أن يطرد الأغنية / من رأسي / فلا يستطيع! (كمال الدين، 2013: 118)

من المعروف أنَّ الليل قرن بصروف الدهر وخطوبه، وما من مصير مع صروف الدهر غير الموت، والشاعر يتشائم من الليل وغياهبه، فيرى فيه ظلام الموت ورهبته (حمادة الكوسا، 2007: 196)، لما في سواد الليل من خوف، وانطلاقاً من هذه الدلالة اللونية، أصبح سواد الموت رمزاً للعذاب الذي تعيش عليه نفس الشاعر. لا عجب أن يرى الشاعر الموت في سواد الليل، وكما أنَّ ظلمة الليل وسواده مثار الرعب والهلع للإنسان، فالموت أيضاً يسبب الخوف والألم، لأنَّ الموت أكبر المصائب، وهو دليل الحزن والكآبة. ومنه قصيدة "زائر شقة البارك رود":

سيزورك هذا الصديق كاللص / في آخر الليل والبرد / وهو يحمل موتاً خفياً بين أضلاعه (كمال الدين، 2013: 23-24). يخاطب أديب، الشاعر المصري "عماد حسن" ويتنبأ أن يزوره صديقه الذي ينكر أنَّ الله كائن، فيدخل عليه في برودة الليل، والموت بين أضلاعه. فإتيان الموت هنا أيضاً يقع في الليل، ويتخذ الشاعر، اللون الأسود الموجود في الليل البارد دلالة الشؤم والفناء المرتبطة بالموت. من جهة أخرى يستخدم الشاعر صفة أخرى لهذا الصديق أي كونه لصاً، والسرقة أمر يقع في سواد الليل بعيد عن أعين الناس، فهذه اللفظة أيضاً تساعد الشاعر على بسط مفهوم السواد الخفي في الموت. إنَّ نفس الشاعر تكره الموت، وتتألم منه، فتجبر أن تبسط كراهيتها واشمئزها من الموت بوقوعه في سواد الليل وبرده، فلون الموت هنا أسود لحدوثه في سواد الليل. والموت في هذه القصيدة رمز للسواد وجلب النحس من خلال كلمات اللص، والبرد، والليل.

في خاتمة هذا البحث نأتي بالإحصاء التفصيلي لاستعمال دال الموت في الجدول التالي:

إسم القصيدة	موت	الموت	الموتى	يموت	تموت	أموت	مات	ماتت
لوركا	1				1			
زائر شقة البارك رود	1	1						
مبادلة		1						
بطاقة تهنئة	2							
مطرب بغدادى		1						
تسعة عشر مقطوعاً	1	3						
لافتات يوسف الصائغ		1						
عقيفة إسكندر								2
أعشاش		1		1				
قال الحرف: ما معنى النقطة؟		1						
مهتد الأنصاري ثانية		3						
فتى النقد				1				
هيا بنا نضحك		1						
مطار سنغافورة السعيد		1	1					
أخي الكافكوي						4		
دوستوفسكي		1		2				
شين الموت		2					1	
حياة		1					1	2
كيف؟		1						
أية أغنية هذه؟		1		1			1	
الجمع	5	20	1	2	3	1	4	5
الكُل	43							

وظّف الشاعر لفظة الموت أكثر من بقية الألفاظ الدالة على السواد، 43 مرة في ديوانه "الحرف والغراب"، والأمر واضح لأنّ جوهر الديوان يقوم قبل كلّ شيء على الموت ثم الحياة.

2-2. دالّ الليل

خلق الله عزّ وجلّ الليل مصدراً لهدوء وركون الإنسان بعد نشاطاته ومحاولاته اليومية والمملّة، وجعل الراحة فيه للجسم والروح. مع ذلك هو فرصة للتأمل في الحياة وما فيها من آلام ومصائب وأمنيّات، فيفسح المجال للهموم والأحزان. من جهة أخرى، إنّ العيش في المجتمعات الاستبدادية مثل العراق جعل الشعراء المعاصرين أن يروا الليل كابوساً دالاً على الخوف، والظلم، والتشاؤم، والموت. شكّل الليل جانباً هاماً في شعر أديب كمال الدين لاسيما في ديوان "الحرف والغراب"، فقد عايش الشاعر هذه الظاهرة من الطبيعة وتعرّف أسرارها وكشف مواطن جمالها وأهواله وأخذ الجانب السلبيّ منه. والليل في تجربته الشعرية أصبح رمزاً للموت والفناء، وهذا الأمر يرجع إلى اللون الأسود المتفوق على الليل. كما أنّ اللون الأسود رمز للكآبة والخراب، فالليل بسواده مظهر لهذه الصفات السلبية. ظهر سواد الليل عند أديب كمال الدين مليئاً بالألم حيث استحضره بالموت في بعض المواقع، كما أصبح الليل لديه ذا دلالة لونية تدلّ على الموت والوجع. ونظراً إلى سواد الليل يبرز الشاعر أحاسيسه وأفكاره إذ اقترن الليل باللون الأسود.

يقول أديب في قصيدة "أخي الكافوي":

كنتُ أنامُ كلَّ ليلةٍ / وكانَ أخي الكافويّ / ينامُ تحتَ السريرِ كلَّ ليلةٍ. / ينامُ دونَ أنْ يسألَ عليه أحد / أو يزوره أحد. / أسنائه كانت تتساقط / وشعره يبيض / وعيناه تقتربان من العمى يوماً فيوماً. / ... / كنتُ أكلّمه في الليل / قال لي: حين أموت / لفّ جسدي بقطعة قماش طيبة / وصلّ عليّ / فلعلّ الذي خلّفتي يتقبّلني الليلة / بقبول حسن (أديب كمال الدين، 2013: 92-94).

يقضي الشاعر ليلاليه بالمحادثة مع صديقه الكافوي الذي ابيضّ شعره، وتساقطت أسنانه، وينتظر الموت. وكلّ هذه المحادثة تقع في الليل، لأنّ الليل «عرف بثقله على النفس وشدة وطأته فهو من تلك الأوقات التي تختصّ بالمكاره» (عبد القادر أبو عون، 2003: 192)، كما تشتدّ في الليل الآلام المتعلقة بالأمراض. هذه الرواية المأساوية تبدأ في الليل وتنتهي أيضاً بموت الكافوي في سواد الليل.

يعجب الشاعر من صديقه الذي مضى عمره في السواد دون أيّ شبّاك وفجر، ودون أيّ أمل وحلم، بينما عند موته خرجت من قلبه حمامتان وطارتا نحو السماء:

عجبتُ، / فحين أنزلتُ جسدَ أخي في التراب / خرجتُ حمامتان من قلبه / وحلّقتا في السماء، / فبكيتُ حتى اخضلتُ روعي / وأنا في طريقي إلى البيت / لأقضي ليلتي للمرة الأولى وحيداً، / وحيداً كتابوت (كمال الدين، 2013: 95).

مع أنّ حياته كانت مليئة بالهموم والأحزان وكان لون حياته أسود ولكن هذا السواد ما دخل في قلبه وبقي قلبه مبيضاً وطاهراً حتّى تبدّل إلى الحمامة التي ترمز إلى الطهارة والوفاء. «أصبح الليل في هذا السياق لوناً سلبياً، فهو رمز للحزن الشديد المستمرّ كتعاقب الليل في دورته الزمنية، فكان يحمل شعور الشاعر وانفعاله، فيتأثر به سلبياً ليلائم ذلك الحدث الفظيع الذي ألمّ بالشاعر» (عبد القادر أبو عون، 2003: 193)، كما يشير الليل في البند الأخير بوحشة الشاعر وانفراده بعد وفات صديقه الذي كان مرافقه في ساعات الليل الطويلة والمزعجة فيرى نفسه وحيداً كتابوت، فسواد الليل هنا خير دليل للوحشة والاضطراب، بالطبع إنّّه أصبح وحيداً، ولكن الشعور بالوحدة أكثر وضوحاً في سواد الليل بما فيه من الظلمة والخوف المنتج عنها. كثيراً ما نرى الموت عند أديب واقعاً في الليل وملزماً له، كما جاء في قصيدة "الليلة الأخيرة لسيفيا بلاث":

لم تكن على مائدتك الليلة / كأس النبيذ / ولا ملعقة العسل، / بل كانت على مائدتك / كأس الزوج الخائن / والطفولة المحطمة، / وملقعة الأمل: العلقم. / أي كانت على مائدتك.... / بعبارة أكثر وضوحاً، / كانت على مائدتك / كأس السم (كمال الدين، 2013: 56-57).

فاللون الأسود الذي يمثله الليل قد يحمل دلالة الضجر والحزن طوال حياة الشاعرة الأمريكية سيلفيا بلاث (Sylvia Plath)، من طفوليتها إلى لحظة انتحارها وهي في مطلع عقدها الثالث. عاشت سيلفيا «طفولة مُعذَّبة وحياةً زوجيةً أكثر عذاباً مع زوجها الشاعر الشهير تَد هيوز» (المصدر نفسه: 56).

ينجح أديب في استعمال الكلمات المريرة التي تفسر حياة هذه الشاعرة بصورة جيّدة، ويستمد من ألفاظ قاسية كالزوج الخائن، والطفولة المحطمة، والعلقم، والحلم القاسي، والأب الأكثر قسوة، ملعقة الوهم، وكأس السم، للتعبير عن اللون الأسود الذي امتزج بحياتها المكسدة بالآلام. إن هذه الدلالات ليست عارضة لمعنى السواد في ذاتها، بل دلالتها على الأحزان، والمصائب، والموت، وكونها متلائمة مع سواد الليل تسبب أن نعتبرها دالة على اللون الأسود. فنستطيع القول إن اللون الأسود الذي ينبع من الليل، يلعب دوراً رئيساً في هذه القصيدة إذ بدأ الشاعر عنوان القصيدة بـ "الليلة الأخيرة لسيلفيا بلاث"، ثم واجهنا بتكرار لفظ الليل في السطر الأول من القصيدة، علاوة على الألفاظ التي ذكرناها. وأمّا الجدول الإحصائي لكلمة الليل:

إسم القصيدة	الليل	ليل	الليلة	ليلة	البارحة
دروس	1	1			
زائر شقة البارك رود	3				
قنينة جان دمو	1	1			
مبادلة	1				
تسعة عشر مقطعا		1	1	1	
الليلة الأخيرة لسيلفيا بلاث			2		
ورقة بيضاء	1		2		
اللقاء					1
شهرزاد				1	
هيا بنا نضحك		2			
مطار سنغافورة السعيد		1			
أخي الكافكوي	2		1	3	
الملك المسكين					1
كيف؟				2	
أية أغنية هذه؟	4				
الجمع	13	6	6	7	2
الكُلّ					34

يحتلّ دالّ الليل المرتبة الثانية بين الألفاظ غير المباشرة التي تحمل مفهوم السواد، إذ استعمله الشاعر أديب كمال الدين 34 مرّة. وبما أنّ لفظ الموت ثمّ الليل قد وُظفّا مقاريين في هذه المجموعة الشعرية إحصائياً، فيمكن القول إنّ غزارة استعمال هذين اللفظين لها إحياء خاصّ وهو صلة الموت بالليل أو العكس كما أشرنا إليها في مبحث الموت سابقاً.

2-3. دالّ الغراب

من معاني الغراب، السواد الذي يتشاؤم منه الناس جميعاً، والخبث والغربة والغراب يعني كذلك البعد والاعتراب، ومن الغراب، الغروب والأفول والمغرب. (ابن منظور، 1300: مادة غرب) «تعددت أسماء الغراب عند العرب، وكان لكلّ تسمية سببها، ومن تشاؤمهم بالغراب اشتقوا من اسمه الغربة والاعتراب، واشتقوا من اسمه اللون الغريب (اللون الأسود)» (علي أبو سنينة، 2012: 6)، وكذلك من أسماء الغراب «غراب البين إذا أرادوا به الشؤم، أمّا غراب البين نفسه؛ فإنه غراب صغير. وإنما قيل لكلّ غراب غراب البين، لسقوطها في مواضع منازلهم إذا بانوا عنها» (الجاحظ، 1965: ج 3، 431). إنّ التشاؤم من الغرابين ربّما يكون منشؤه من اسمه الموحى بالغربة والفرق، لا شك أنّ الاشتقاق اللغوي له دور كبير في التشاؤم بالغراب والدليل على ذلك ما ورد في أقوال اللغويين وعدد من الشعراء من دلالة لفظ الغراب على معنى الاعتراب. (معروف، 1392ش: 147) كما تميّز هذا الطائر «باللوم والخبث، وصفاته كلّ البعد عن صفات الطيور الأخرى، فهو ليس حنوناً كباقي الطيور، فهو يترك أفراخه الصغيرة دون رعاية تقاصي البرد والجوع، لكنّه منظم في مجتمعه يحترم قوانين الجماعة» (علي أبو سنينة، 2012: 9). قد يرمز الكثير من الشعراء العرب المعاصرين بالغراب إلى التشاؤم والنحس والهلاك، وهذا الأمر ربّما يرجع إلى سواد هذا الطائر. وللون الأسود دلالات سلبية كالشؤم والموت، فالغرابان بما أنّ لونها أسود ينسب إليها الشؤم والموت.

يفتح أديب هذه المجموعة الشعرية بقصيدة "الغراب والحمامة" وتبدأ القصيدة أيضاً بدالّ الغراب لأنّ الدور الأساسي فيها للغراب لا الحمامة وهو يجلب النحس والشؤم:

حين طار الغراب ولم يرجع / صرخ الناس وسط سفينة نوح مرعوبين. / وحدي - وقد كنت طفلاً صغيراً / رأيت جناح الغراب، / أعني رأيت سواد الجناح، / فرميت الغراب بحجر. (كمال الدين، 2013: 9)

يرجع هذه القصيدة إلى قصّة الغراب مع النبي نوح (ع) «يقال أنّ نوحاً لما كان في السفينة بعث الغراب ليكشف له هل ظهر من الأرض موضع، فوقع على جيفة فلم يرجع إليه. فبعث بالحمامة فاستجملت على نوح الطوق الذي في عنقها فجعل لها ذلك جُعللاً» (عجينة، 1994: ج 1، 302)، كما جاء في هذه الأسطورة لا يرجع الغراب إلى نوح (ع) ولكن الشاعر يدّعي أنّ الغراب رجع وهو الشخص الوحيد الذي رآه ويتحير عندما يرى الناس وهم لا يرون الغراب. أراد الشاعر أن «يعلم أنّ الإنسان هو الإنسان منذ عصر الطوفان وحتى يومنا الحاضر، هو الفاعل والمفعول، هو الأيام والسنين والفصول، هو فقط يتطور عمراً وعمراناً، ولكن خيالاته تتطور معه، وأفراحه وأحزانه تكبر معه» (الطائي، الموقع الرسمي للشاعر: 2015). نرى في هذه القصيدة نوعاً من التضادّ اللوني المستعمل في كلمتي الغراب والحمامة. الحمامة ترمز إلى الطهارة والوفاء والحياة، ولكن على عكسها الغراب رمز للشؤم والموت. يكرّر الشاعر لفظ الغراب سبعة مرّات ويؤكد على سواده مرّتين ليسود القصيدة كلّها، وهذا اللون لون بغيض بالنسبة إلى الشاعر بما يرى النحس فيه.

يشير الشاعر إلى هذا التضادّ اللوني في قصيدة أخرى اسمها "قال الحرف: ما معنى النقطة؟" قائلاً:

قال الغراب: ما معنى الحمامة؟ / وضحك بخبث ضحكة صفراء (كمال الدين، 2013: 75).

جمع الشاعر بين الحمامة والغراب باعتبار أنّ كلّاً من الطائرين أصبح رمزاً ينقل جملة من المعاني إلى المتلقّي. الحمامة هنا ترمز إلى الطهارة ومن جهة أخرى الغراب يرمز إلى الخبث، والشرّ، والمكر. والغالبية في هذه القصيدة أيضاً للغراب لأنّه يضحك ويسخر من الحمامة وهو يقول: ما معنى الحمامة؟ ربّما القصد من الإتيان بهما معاً إشارة إلى الموت والوجود. يتغلّب اللون الأسود في هذا العرض على البياض بمساعدة اللون الأصفر. يمتزج الشاعر الاصفرار مع السواد لإنشاء صورة كريهة للغراب.

في نهاية مبحث الغراب نشير إلى مدى استعمال الشاعر دالّ الغراب في الجدول التالي:

إسم القصيدة	الغراب	الغريبان
الغراب والحمامة	7	
مهرجان شعري		1
الكلّ	8	

استخدم أديب كمال الدين لفظ الغراب ثمانى مرّة، سبع مرّات مفرداً ومرّة واحدة بصورة الجمع، والغرض من إتيان الشاعر بهذا الدالّ يرجع إلى كرهه من هذا الطائر وما يرى فيه من شؤم وخبثاءة.

النتيجة

جاءت هذه الدراسة في ديوان "الحرف والغراب"، متّخذة من اللون الأسود محوراً رئيساً لها، فيمكن شرح أبرز النتائج التي توصّلنا إليها لدلالات اللون الأسود في شعر أديب كمال الدين على النحو التالي:

جاء استخدام الشاعر للون الأسود متلائماً مع رؤيته الخاصّة بالحياة والموت ، فاتّخذ منه أداة للإفصاح عن مشاعره، أو تجسيد أفكاره. لا يستخدم الشاعر اللون الأسود صدفة بل له دلالات رمزيّة خاصّة تتجلّى في الألفاظ المباشرة كالأسود والسود، وفي الألفاظ غير المباشرة كالليل والغراب والموت. يكثر الشاعر من استخدام هذا اللون في شعره مع كرهه منه، والمفاهيم التي قصدها أديب كمال الدين من اللون الأسود مباشرة أو غير مباشرة، كلّها كانت ذات معان سلبية، فأصبح السواد عنده رمزاً للظلام، واليأس، والخيبة، والفناء، والحزن، والهمّ، والموت والظلم، والضلالة. يشتمل هذا الديوان على 40 قصيدة واستعمل الشاعر السواد وما يدلّ عليه من الألفاظ، في 30 قصيدة 93 مرّة، فننتج من هذا الإحصاء أنّ اللون الأسود قد مثّل المرتبة الأولى في هذه المجموعة الشعرية.

الهامش

* أديب كمال الدين (مواليد 1953م بمدينة بابل في العراق) غادر العراق إثر نكباته المزعجة إلى أستراليا وراح يصدر في هذا البلد دواوينه الشعرية التي يبلغ عددها حتّى الآن أكثر من خمسة عشر ديواناً. إنّه يعتبر من أهم شعراء السبعينيات في العراق وقد اشتهر بتركيزه على جماليّة الحروف فكان الحرف عنده زاخراً بالرموز والدلالات.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم
- إبراهيم أحمد، أنمار، الدلالة السيميائية المضمرّة في (الحرف والغراب) للشاعر أديب كمال الدين، 10/1/2015. الموقع الرسمي لأديب كمال الدين على الرابط التالي:

<http://www.adeebk.com/plaz/new-page-123.htm>

- ابن فارس، أحمد، مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، بيروت: دار الجبل، ج 4.
- ابن منظور (1300هـ): لسان العرب، الطبعة الأولى، بولاق مصر المحميّة: المطبعة الميريّة.
- توفيق جبريل، توفيق عبد الرحيم (1435هـ/2013م): أثر اللون في الفراغات الداخليّة على النشاط التسوّقي للمراكز التجارية، بحث مقدّم للحصول على درجة الماجستير في الهندسة المعماريّة، الجامعة الإسلاميّة غرّة كليّة الهندسة قسم الهندسة.
- الجاحظ، عمرو بن بحر (1385هـ/1965م): الحيوان، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، الطبعة الثانية، القاهرة: مطبعة البابي الحلبي وأولاده، ج 3.

- حسين، خالد حسين (2005م): «سيمياء العنوان: القوة والدلالة (النمور في اليوم العاشر) لذكريا تامر نموذجاً»، مجلة جامعة دمشق، المجلد 21، العدد (4+3)، ص 363-349.
- حمادة الكوسا، عبير فايز (2007م): *اللون في الشعر الأندلسي*، أطروحة أعدت لنيل درجة الماجستير في اللغة العربية وآدابها، الجمهورية العربية السورية، جامعة البعث.
- روشنفكر، كبرى؛ بلاوي، رسول (2013م/1434هـ): «تقنيات أثر الدلالة في شعر أديب كمال الدين»، مجلة العلوم الإنسانية الدولية (جامعة تربيت مدرّس)، العدد 20 (3)، ص 109-95.
- الطائي، صالح، حمائم وغريان أديب كمال الدين والحرف المشرد، 2015/1/10م.
- <http://www.adeebk.com/plaz/new-page-114.htm>
- عاشور، ياسين، «جان دمو ... المتسيد الذي لا يملك شيئاً و لا يملكه شيء»، جريدة الغد، العدد 467، الاثنين 30 كانون الاول 2013، ص 13.
- عبد الرحمن أمين، عياض (2011م): «تأويل اللون في القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف»، مجلة الأكاديمي، العدد 57، ص 90-75.
- عبد القادر أبو عون، أمل محمود (2003م): *اللون وأبعاده في الشعر الجاهلي: شعراء المعلقات*، قدّمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الماجستير في اللغة العربية بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية نابلس- فلسطين.
- عجينة، محمد (1994م): *موسوعة أساطير العرب عن الجاهلية ودلالاتها*، الطبعة الأولى، بيروت: دار الفارابي/تونس: العربية للنشر والتوزيع، مجلدان.
- علي أبو سنينة، علي عبد العزيز (2012م): *الغراب في الشعر الجاهلي*، أطروحة الماجستير في اللغة العربية وآدابها في كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، نابلس- فلسطين.
- عمر، مختار أحمد (1997م): *اللغة واللون، الطبعة الثانية، القاهرة: عالم الكتب*.
- العوني، الشريف حاتم بن عارف (1419م): *العنوان الصحيح للكتاب: تعريفه وأهميته ووسائل معرفته وأحكامه وأمثلة للأخطاء فيه*، الطبعة الأولى، مكة المكرمة: دار عالم الفوائد.
- فاضل الوائلي، ليث، *شعرية الحرف في شعر أديب كمال الدين*، 2015/1/10.
- <http://www.adeebk.com/new-page-525.htm>.
- كمال الدين، أديب (2013م): *الحرف والغراب، الطبعة الأولى، بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون*.
- المجلسي، محمد باقر (1983م/1403هـ): *بحار الأنوار*، تحقيق يحيى العابدي الزنجاني، الطبعة الثانية، بيروت: مؤسسة الوفاء، ج 12.
- معروف، يحيى (1392ش/2013م): «دراسة نقدية لدوافع التشاؤم بالغراب بين الفارسية والعربية»، مجلة إضاءات نقدية (فصلية محكمة)، السنة الثالثة، العدد العاشر، ص 153-133.
- ناصر، علي؛ حوير الشمس، خالد (2013م/1435هـ): «سيمياء العنوان بين اللغويين والصوفيّة»، مجلة الأستاذ، العدد 207، المجلد الأول، ص 16-1.
- همام، محمد يوسف (1930م): *اللون، الطبعة الأولى، القاهرة: مطبعة الاعتماد*.

شخصنة السلطة وعلاقتها بالثالث المظلم في الشخصية لدى طلبة كلية القانون

م.د. أحمد عبد الكاظم جوني

كلية الآداب/ جامعة القادسية

The Personalization Of Power And Its Relation To The Dark Triad Of Personality For Students Of College Law-University Of AL-Qadisiyah

Dr. Ahmed abd Al-Kadhim

College of Arts\ University of Qadisiya

Abstract

The research aims at defining The personalization of power and its relationship to The Dark Triad of personality For Students of College Law - University of Qadisiyah. And the number of the respondents (200) students were chosen random manner. To measure this goal has been to build the personalization of power scale, which is in its final form (22) items, and build dark of personality scale, which is in its final form (24) items extracted for each of the instruments the terms of validity and reliability and the use of appropriate statistical methods. She search results that the students of college of Law - University of Qadisiyah not have the personalization of power, and there is a difference is statistically significant in the personalization of power in accordance with the type variable (male, female) The results also showed that the students of college of Law have narcissism, and there is no difference in the dark triad of personality according to the type variable. The research found that there are correlation between the personalization of power and the dark triad of personality. concluded Find a set of recommendations and proposals..

الملخص

يستهدف البحث الحالي تعرف شخصنة السلطة وعلاقتها بالثالث المظلم في الشخصية لدى طلبة كلية القانون في جامعة القادسية. إذ بلغ عدد أفراد العينة (200) طالباً وطالبة اختيروا بالأسلوب العشوائي. ولقياس هذا الهدف تم بناء مقياس شخصنة السلطة الذي تكوّن بصيغته النهائية من (22) فقرة، وبناء مقياس الثالث المظلم في الشخصية، والذي تكون بصيغته النهائية من (24) فقرة واستُخرج لكل من الاداتين شروط الصدق والثبات وباستعمال الوسائل الاحصائية المناسبة. أشارت نتائج البحث الى أن طلبة كلية القانون في جامعة القادسية ليس لديهم شخصنة للسلطة، ولا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في شخصنة السلطة على وفق متغير النوع (ذكور، أناث) وكذلك اظهرت النتائج أن طلبة كلية القانون يتسمون بالنرجسية، ولا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في سمات الشخصية المظلمة على وفق متغير النوع. وتوصل البحث الى وجود علاقة ارتباطية بين شخصنة السلطة والثالث المظلم في الشخصية. واختتم البحث بجملة من التوصيات والمقترحات.

الفصل الأول: التعريف بالبحث

■ مشكلة البحث:

توجهت أنظار بعض علماء النفس في الآونة الاخيرة نحو دراسة المجتمعات التي تتصف بالشمولية وسياسة الحكم الواحد، إذ تنتج مثل هذه المجتمعات نمطاً شخصياً يتسم بالتفكير السلطوي القائم على تمجيد القوة وشخصنة الدولة ومؤسساتها وجعلها بيد بعض الأفراد دون غيرهم، والسعي الى تحويل مظاهر الحياة السياسية والاجتماعية الى شكل من الحكم القسري والهيمنة الاجتماعية والمصالح الفئوية الخاصة، ويظهر الأفراد من أصحاب هذا النمط ميلاً للتحكم بإرادة المجتمع واستغلال ثرواته ومؤسساته لفئة تحكم الوظائف العليا في الدولة على المدى البعيد، فضلاً عن إحباط الممارسات والانشطة والمنظمات كافة التي تؤمن بقيم حرية إتاحة الفرص الى الكفاءات الجيدة لقيادة المجتمع (Duncon,1987: 82)، هذا ما أشارت اليه

نتائج بعض الدراسات النفسية، فقد أشارت دراسة (Adorno,1950) الى أن هؤلاء الأفراد يتسمون بنزعة الإذعان لمن هم أعلى منهم سلطة والسيطرة على الأفراد الآخرين لضمان ولائهم لقيادتهم العليا، ، والحساسية لأي جهة يمكن أن تعارضهم، فضلاً عن ذلك فإنهم يظهرون بعض الخصائص الشخصية مثل الحاجة إلى تصوّر العالم في إطار ثابت ومنظم من المعتقدات، والتفكير النمطي في تصوير الأحداث والأفراد، والتمسك بالقيم التقليدية (Adorno et.al,1950: 23) ووجدت دراسة (Kelman& Barclay,1963) على عينة من الأمريكيين المتشددون نحو السياسات المحافظة بأن العينة أظهرت مجموعة من الخصائص السلبية مثل التعصب ضد القيم والأفكار الحديثة، والخوف من ظهور حركات تحررية جديدة، وعدم التسامح مع الذين يختلفون معهم في الرأي، وغالباً ما تكون مناقشاتهم حادة وشديدة مع الآخرين (Kelman& Barclay,1963: 608) وكذلك وجدت دراسة (Shimp& Sharma,1987) أن الأفراد الذين يميلون الى شخصنة السلطة يظهرون ما يطلق عليه بالتمركز الأنثي Ethnocentrism وهو اعتقاد الفرد بأن جماعته هي الأفضل من بين الجماعات كلها، وأن هذه الجماعة مركز الحكم والسلطة على الآخرين، وذلك من منطلق الإيمان بأن جماعته ذات قيمة عليا، وأن الصواب التام يظهر في الانتماء إليها والابتعاد عن الجماعات الأخرى (Shimp& Sharma,1987: 283) أما دراسة (Cukrowicz et.al,2004) توصلت الى أن هناك علاقة ارتباطية عالية بين شخصنة السلطة وبعض السمات السلبية كالعدائية، والقلق والتعصب، والانغلاق المعرفي. (Cukrowicz et.al,2004: 145)

وبما أن الأفراد الذين يميلون إلى شخصنة السلطة يتسمون ببعض السمات السلبية ومنها ما توصلت اليه دراسة (Cukrowicz et.al,2004)، فضلاً عن الولاء لفئة واحدة من المجتمع من دون تبني أية هوية وطنية تحترم أطراف المجتمع وفئاته جميعاً سيحاول الباحث تعرف علاقة هذا المتغير (شخصنة السلطة) بمفهوم آخر لا يقل خطورة عنه يطلق عليه (الثالوث المظلم في الشخصية Dark triad personality)، وهو متغير يتضمن ثلاثة سمات سلبية في شخصية الإنسان هي: (أولاً) النرجسية narcissism و(ثانياً) السيكوپاثية psychopathy (وأخيراً) الميكافيلية Machiavellianism وتشير الدراسات، ومنها دراسة (Rauthmann& Kolar,2012) و (Webster & Jonason,2013) أن الأفراد الذين يحصلون على درجات عالية على وفق هذا المتغير يميلون الى استغلال الآخرين، واللامبالاة، ويتصرفون بطرق مؤذية من أجل تحقيق مصالحهم، ولا يحترمون أفكار الآخرين وحاجاتهم، ولا يبالون بما يسببونه من أذى وألم لهم، ولا يعطون أي اعتبار للقواعد الأخلاقية العامة، فكل الذي يثير اهتمامهم هو الاستمتاع برغباتهم الخاصة فقط (Rauthmann& Kolar,2012: 886) و (Webster & Jonason,2013: 303). وهذا ما أكدته دراسة (Jakobwitz& Egan,2006) التي وجدت أن هناك علاقة سلبية بين المتغيرات الثلاثة المظلمة في الشخصية وبعض سمات الشخصية السوية، إذ أظهر الأفراد درجات منخفضة في الطيبة وبقطة الضمير والانفتاح على الخبرة (Jakobwitz& Egan,2006: 331).

مما تقدم يتضح أن وجود هكذا مشكلة لا يخلو من الأهمية بمكان اذا ما ظهرت لدى شريحة طلبة الجامعة، بوصفها تمثل قوى الحفاظ على بنية المجتمع، ويحدد الباحث مشكلة بحثه بالإجابة عن تساؤل رئيس هو: أتوجد علاقة بين شخصنة السلطة والثالوث المظلم في الشخصية لدى طلبة كلية القانون في جامعة القادسية ؟.

■ أهمية البحث:

تسعى بعض الدول والمجتمعات الى جعل شعوبها تؤمن بمبدأ الانفتاح والديمقراطية وسياسة تقبل الآخرين، إذ عن طريق هذه السياسات يستطيع أي نظام سياسي أن يبني هيكل الدولة والمجتمع بفاعلية كبيرة وأن يعيش برخاء وتقاوم واطمئنان مستمر؛ لأن هذه النظم على حد وصف عالم النفس (أريك فروم) تنتج أفراداً ناضجين سياسياً واجتماعياً، يتسمون بالانفتاح والقدرة على النمو والتغيير ورفض مظاهر السلطة اللاعقلانية كافة التي تؤكد على الخضوع للسلطة (Fromm,1955: 59). وهذا ما اشارت اليه دراسة (Robert,1955) التي أكدت أن المجتمعات التي تنبذ سياسة الحاكم الواحد للسلطة تجعل الأفراد

ينزعون الى حب الوطن، وتأييد السلام والمساواة، وكراهية التسلط والعدوان، واحترام الحقوق والحريات، والتأكيد على سياسة التسامح مع الاطراف والتيارات والجماعات كلها في المجتمع (Robert,1955: 173). ووجدت دراسة (Gormsen)، (2015) أن نوع العقلية السياسية لدى أبناء المجتمع يرتبط بمستوى الإنجاز السياسي، إذ تميل السياسات التي تؤكد على مبدأ المشاركة في الحكم الى التقدم السياسي في ضوء السعي نحو تطوير النظم السياسية الحديثة وإيجاد سياسة مشتركة تضم الأطراف التي في الدولة جميعها (Gormsen,2015: 4). وليس ذلك فحسب بل إن العقلية السياسية التي يتبناها الأفراد نحو السلطة تعكس الكيفية التي يؤمنون بها في حكم الآخرين واتخاذ القرارات المصيرية في المجتمع، وطموحاتهم ومخاوفهم ومثلهم العليا (Heitler,2011: 2). وأشارت دراسة (Sondrol)، (2009) الى أنها تعكس نوعية السلطة التي يفضلها الأفراد في حكم الدولة، إذ ينزع الأفراد المحافظون إلى انتخاب القيادات المتشددة التي تميل الى فرض السيطرة على مرافق الدولة. في حين يميل الأفراد المتحررون الى انتخاب القيادات الديمقراطية التي تؤكد على المواطنة وحرية الاختيار واتاحة الفرص للأفراد جميعاً في المجتمع بغض النظر عن أعراقهم وجنسهم أو مذهبهم الديني (Sondrol)، (599: 2009). وبهذا الصدد وجدت دراسة (Carney et, al. 2008) علاقة بين الايدولوجيات السياسية لدى الأفراد وبعض سمات الشخصية، فالأفراد الذين يميلون الى تفضيل القيادات السلطوية يظهرون صرامة وجموداً في حل مشكلاتهم اليومية، ويفضلون عدم تغيير الروتين اليومي وما هو مألوف، ويعانون من مستويات قلق عالية، ويميلون الى انتخاب المرشحين والقادة في الانتخابات أنفسهم، في حين أظهر الأفراد الذين يميلون إلى تفضيل القيادات الليبرالية والتحررية درجات عالية من المرونة على الخبرات الجديدة، ودرجات جيدة في التوافق مع المشكلات الجديدة، ومستويات عالية من الحيوية والنشاط، ويسعون الى اختيار أفضل القادة والمرشحين وأن كانوا من أحزاب أخرى (Crowson,2009: 97). وبذلك تكون هناك علاقة متبادلة بين نوع السلطة التي يفضلها الأفراد وسمات شخصيتهم وتفكيرهم وطريقتهم في اتخاذ القرارات، فضلاً عن توجهاتهم في تحديد مصير المجتمع ومستقبله السياسي والخطط التي سوف يرسمونها في تحقيق غاياتهم وأهدافهم وكيفية التعامل مع الأزمات والضغوط التي مرت بهم (Levinson,1964: 298).

نظراً لما تفرزه مرحلة الشباب في الجامعة من مشكلات جعلت التعليم ميداناً للكثير من الدراسات إذ إن طلبة الجامعة بحاجة إلى الاهتمام والرعاية النفسية، وذلك لخصوصية مرحلتهم العمرية وتعرضهم لضغوط تجعل منهم أفراداً بأمس الحاجة إلى المتابعة النفسية؛ لذلك نجد العديد من الدراسات قد تناولت متغيرات نفسية عديدة لملاحظة البناء النفسي لهؤلاء وبما يحقق لهم شخصية متزنة، فضلاً عن أن طلبة الجامعة هم إحدى الشرائح التي تقع عليها مسؤولية تحديد نوع السلطة في المجتمع ومستقبله؛ فإن تعرف توجهاتهم النفسية في تفضيل الحكم السياسي ونوع القادة يعد أمراً غاية في الأهمية، ولاسيما نحن نعيش في وضع متأزم نحتاج فيه الى قيادة ديمقراطية تجتمع حولها مكونات الشعب العراقي.

من هنا جاءت الحاجة إلى دراسة متغير مهم من المتغيرات النفسية، وهو متغير (الثالوث المظلم في الشخصية)، الذي قد يساعد على فهم شخصية السلطة عند بعض الأفراد، إذ توصل كل من Jonason & Webster,2010 إلى أن الافراد الذين يحصلون على درجات عالية على مقياس الثالوث المظلم في الشخصية يتسمون بالعدائية عند التعامل مع الآخرين، ويعتقدون أنهم أذكى الناس، ويفتقرون الى مشاعر الندم عند ارتكاب الأخطاء، ويستعملون الخداع من أجل الحصول على حاجاتهم، فضلاً عن اتسامهم بحب أنفسهم والتعاطف معها مقابل تجاهل الآم الآخرين وعدم الاهتمام بهم، وعدم التنازل عن بعض الحاجات والأهداف في سبيل تحقيق المصالح والأهداف المشتركة مع الآخرين (Jonason & Webster,2010: 420). وعلى الرغم من اتسام بعضهم بالذكاء والجاذبية والقدرة على تحقيق مطالبهم؛ لكنهم يفشلون في نهاية الأمر ويفقدون المكانة التي وصلوا اليها والعلاقات الكاذبة التي أقاموها مع الآخرين في المحيط الاجتماعي والمهني (Furnham,2010: 33).

وقد وجد (Williams & Paulhus, 2002) ارتباط الثالث المظلم بالعديد من المتغيرات السلبية، إذ ارتبط هذا المتغير بدرجة عالية بكل من سوء التوافق الشخصي والاجتماعي والعصابية وفق مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والمعاناة من الضغوط النفسية، وكذلك أظهرت دراسة (Jakobwitz & Egan, 2006) ارتباط هذا المتغير بالمرض العقلي، والقسوة، والاستغلالية، والانزهاج الذاتي، والتعصب للمعتقدات الشخصية والاجتماعية (Mark & Rick, 2009: 98). علاوة على ذلك يمكن أن تظهر أهمية هذا البحث من خلال الآتي:

- يعكس البحث تطبيقات مجالات مهمة في العلوم النفسية (علم النفس السياسي، علم النفس الاجتماعي، علم نفس الشخصية، علم النفس التربوي، الصحة النفسية).
- قد نستطيع من خلال هذا البحث تحديد بعض المؤشرات السلوكية التي تدل على نوع الحكم السياسي الذي يفضلها طلبة الجامعة.
- ان تعرف (الثالث المظلم في الشخصية) يعد مؤشراً له علاقة بالصحة النفسية لدى طلبة الجامعة.
- يوفر للباحثين مقياسين لقياس مفهومي شخصنة السلطة والثالث المظلم في البيئة العراقية.
- قد يكون هذا البحث -على حد علم الباحث- من اول البحوث العربية التي تتناول العلاقة بين شخصنة السلطة وعلاقتها بالثالث المظلم في الشخصية مما يجعله منطلقاً نحو تحفيز الباحثين في إجراء المزيد من الدراسات النظرية والتطبيقية عن متغيري البحث.
- يمكن ان تساعد نتائج هذا البحث - بعد استخراجها - المختصين والمرشدين النفسيين على كشف بعض المشكلات التي يعاني منها الطلبة في الجامعة، وتوفير الخدمة الإرشادية اللازمة لتطوير خصائصهم الشخصية.

■ أهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي تعرف:

1. شخصنة السلطة لدى طلبة كلية القانون.
2. دلالة الفرق في شخصنة السلطة لدى طلبة كلية القانون على وفق متغير النوع (ذكور، أناث).
3. الثالث المظلم في الشخصية لدى طلبة كلية القانون.
4. دلالة الفرق في الثالث المظلم في الشخصية لدى طلبة كلية القانون على وفق متغير النوع (ذكور، أناث).
5. العلاقة الارتباطية بين شخصنة السلطة والثالث المظلم في الشخصية لدى طلبة كلية القانون.

■ حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بطلبة كلية القانون /جامعة القادسية / الدراسات الأولية الصباحية/ للعام الدراسي 2015-2016 ومن (الذكور والإناث).

■ تحديد المصطلحات:

يتحدد البحث الحالي بالمفاهيم الآتية:

أولاً. شخصنة السلطة The Personalization of Power:

عرّفها كل من:

- Adorno et.al, 1955: توجه نفسي لدى الفرد يتسم بالاعتقاد والطاعة والتأييد المطلق لحاكم أو قائد أو فرد يشغل منصباً بغض النظر عن كفايته وشرعيته، مع المبالغة الكبيرة لمنزلته الوظيفية، والطاعة العمياء لجميع أوامره، والرفض الشديد لأي فرد يمكن أن يعارض سلطته (Adorno et.al, 1950: 73).

- **حفني، 1993:** نظرة معرفية شخصية ذات طابع أحادي تقوم على تفضيل الفرد في تولي المسؤوليات والوظائف العليا في الدولة لرموز معينة من الأفراد يمثلون الإطار المرجعي له (حفني، 1993: 2).
- **Altemeyer, 2003:** تحيز الفرد لفئة سياسية أو اجتماعية أو إدارية معينة وتفضيلها في قيادة الوظائف العليا دون غيرها (Altemeyer, 2003: 161).
- **Crowson, 2009:** اختزال سلطة الحكم أو القيادة في فرد أو حزب أو كتلة سياسية معينة (Crowson, 2009: 93).
- **التعريف النظري:** تبنى الباحث تعريف Adorno et.al, 1950، بوصفه تعريف صاحب النظرية المتبناة في بناء مقياس شخصنة السلطة وتفسير نتائج البحث الحالي.
- **التعريف الإجرائي:** الدرجة التي يحصل عليها الطالب بعد إجابته على مقياس البحث.
- ثانياً. الثالوث المظلم في الشخصية The Dark Triad of personality:**
- عرّفه كل من:
- **Paulhus & Williams, 2002:** تركيب في الشخصية يعكس ثلاث سمات سلبية هي: (النرجسية، والميكافيلية، والسيكوباتية) تؤثر في نظرة الفرد لذاته والعالم وكيفية التعايش معه (Paulhus & Williams, 2002: 556).
- **Jonason & Webster, 2010:** نمط غير سوي في الشخصية يتضمن مجموعة من السمات مثل الحاجة الملحة للكمال والإعجاب الشخصي، واستغلال الناس وخداعهم والتلاعب بأفكارهم، وإيذاءهم من دون الشعور بأي ذنب أو ندم. (Jonason & Webster, 2010: 420).
- **Carter et.al, 2013:** بناء في الشخصية يتضمن مجموعة من السمات السلبية وغير السوية في الطبيعة البشرية وهي (النرجسية، والميكافيلية، والسيكوباتية) (Carter et.al, 2013: 2).
- **التعريف النظري:** تبنى الباحث تعريف Paulhus & Williams, 2002، بوصفه تعريف صاحبي النظرية المتبناة في بناء مقياس الثالوث المظلم في الشخصية وتفسير نتائج البحث الحالي.
- **التعريف الإجرائي:** الدرجة التي يحصل عليها الطالب بعد إجابته على مقياس البحث.

الفصل الثاني: الإطار النظري

أولاً. شخصنة السلطة Personalization of Power:

■ المفهوم:

ظهرت بعد قيام الحرب العالمية الثانية تساؤلات عديدة لدى علماء النفس حول نزعة بعض الأفراد في التمرکز حول بعض الرموز (الأشخاص) في تولي السلطة ورغم فقدان هؤلاء الكفاية في القيادة والمشاعر الإنسانية والديمقراطية واتسامهم بالتعصب (Altemeyer, 1998: 47). واختلف علماء النفس في تفسير هذه النزعة لدى الأفراد، إذ يستند عالم النفس (Peter) Blau, 1963 على ما جاء به فرويد في تفسير هذه الظاهرة، فيرى أن تزمت الأنا الأعلى في خضوعها لسلطة الأب هو السبب الرئيس في ذلك، فعندما تتكون لدى الفرد في المرحلة القضيبية عقدة أوديب في أثناء النمو النفسي- الجنسي في مرحلة الطفولة، يتوجب على الفرد أن يحل هذه العقدة، وذلك في ضوء خضوعه للأب (رمز السلطة) وانقياده لأوامره ونواهيه وتعليماته، لأن من دون ذلك سوف يعاني الخوف والقلق من فقدان حبه ورعايته له، وتنتهي العقدة وتُحل باكتساب الفرد معايير والده وقيمه وعاداته، إلا أن تسلط الأب وقسوته الشديدة سيجعل من الأنا العليا شديدة ومتزمتة ومنقادة نحو طاعة قوانين السلطة بصورة لا عقلانية ومتمركزة حول تعليماتها ومن يمثلها من رموز وقادة (Gabriel, 2011: 395)، وهذا التحليل أيدته دراسة (ادرنوا، 1950) فيما بعد، إذ وجد ادرنوا بعد القيام بمقابلات شخصية لأفراد حصلوا على درجات عالية على مقياس الشخصية

السلطوية، أنهم تعرضوا لأسلوب قاسٍ في التربية من لدن آبائهم وكانوا يكتبون باستمرار عدوانهم تجاه آبائهم خوفاً منهم (زايد، 2006: 104). في حين يرى أريك فروم (Erik Fromm) "أن توجه الفرد نحو مظاهر السلطة وتأثر شخصيته بها يتحدد بالمعايير الثقافية والسياسية للمجتمع الذي ينمو فيه (مجتمع ديمقراطي، ليبرالي، شمولي... الخ)، إذ تظهر في هذه المجتمعات نوعان من السلطة (العقلانية، واللاعقلانية)؛ إذ تشكلت لدى الأفراد نزعة في التوجه نحو السلطة العقلانية، فإن ذلك ينمي لديهم حب السلام والمساواة والقدرة على حل النزاعات، أما إذا كان لدى الأفراد نزعة نحو السلطة اللاعقلانية فإنهم سيظهرون توجهاً لا عقلانياً نحو السلطة ورموزها يتمثل بتأييد قراراتها بصورة مطلقة، ويظهرون العداء لكل من ينتقدها أو يخالفها الرأي (علي، 1977: 112)، ويؤكد ايزنك (Eysnck, 1954) في أبحاثه عن الشخصية والتعصب أن لهذه النزعة علاقة بالأبعاد الرئيسة للشخصية (المحافظة - التحرر) و (الغلظة - اللين)، إذ يظهر الأفراد الذين يسجلون درجات عالية على بعد المحافظة خصائص تميل بالفرد نحو التأييد المطلق للسلطة والتمسك الشديد بقيمها وأخلاقياتها وتوجيه مشاعر العداء والغلظة لكل من يخالفها (زايد، 2006: 95).

■ نظرية طاعة السلطة لـ(ادرنو وآخرون):

توجهت أنظار علماء النفس في ثلاثينيات القرن العشرين نحو دراسة التسلط والدكتاتورية والحركات الاستبدادية وتأثيرها على شخصية الأفراد في المجتمع، ومن العلماء الذين اهتموا بهذه المفاهيم عالم النفس ادرنو (Adorno, 1950)، إذ قدم هو وزملاؤه مفهوم الشخصية السلطوية authoritarian personality عبر دراسات واسعة ومستفيضة حول هذا المفهوم، وتوصلوا في ضوء هذه الدراسات الى مفهوم طاعة السلطة authoritarian submission أو شخصنة السلطة Personalization of Power The، والذي عرفوه بأنه توجه نفسي لدى الأفراد يتسم بالاعتقاد نحو الطاعة والتأييد المطلق لحاكم أو قائد أو فرد يحتل منصباً عالياً بغض النظر عن كفايته وشرعيته (Adorno et.al, 1950: 73).

ويشير ادرنو وزملاؤه الى أن هؤلاء الأفراد يشكلون خطراً على الأنظمة الديمقراطية وحرية الأفراد في الاختيار والتعبير عن آرائهم واتجاهاتهم في عمليات الاختيار والانتخاب المجتمعي والسياسي، إذ إن الأفراد المتمركزون حول السلطة يعتقدون بصورة جازمة شرعية الرموز التي يميلون اليها، ولديهم الإيمان الكامل بكفايتهم وقدراتهم في تولي المناصب الإدارية العليا، حتى إن كانوا في الواقع فاشلين وغير مؤهلين، إذ يتخيل هؤلاء الأفراد أن رموزهم تمتلك خصائص عقلية وقيادية مثالية - على سبيل المثال - أنهم أذكى الأفراد، ولا منافس لهم في تولي السلطة (Goertzel, 1987: 9). لذلك يظهر السلطويون استسلاماً عالياً وطاعة مبالغ فيها لأوامر قاداتهم وقراراتهم، ويرون أنهم يمتلكون شرعية ومصادقية وامكانية كبيرة في تولي السلطة وإدارتها. ويفسر ادرنو التمسك الشديد للسلطويين في طاعة بعض الرموز والقادة دون غيرهم الى ما يتسمون به من دوجماتية عالية، فهم ينطلقون من معتقدات عقلية ثابتة لا تقبل المناقشة، ويفتقدون المرونة المعرفية في رؤية الوجه الآخر من الحقيقة، ويتخيلون أن السلطة التي يفضلونها لديها كفاءة كبيرة مقارنة بالسلطات الأخرى، ويرفضون أي فرد أو قيادة جديدة يمكن أن تكون بدلاً عن قياداتهم، ويبعدون نزعة عدائية كبيرة نحو أي فرد يخالف معتقداتهم وتفضيلاتهم الشخصية (Feldman, 2003: 45). ويظهرون كذلك خصائص سلوكية شديدة التعقيد، منها:

- التمسك بمعتقدات رموز السلطة والتأثر الانفعالي الشديد بآرائهم.
 - التحيز لرموز السلطة وإظهار العدائية والممارسات اللاأخلاقية تجاه من يعارضهم.
 - الشعور بالتهديد وعدم الأمان والاستقرار من الرموز المنافسة للسلطة.
 - عدم الاعتراف بالحقوق والحريات والقوانين التي تصبح عقبة أمام تحدي السلطة (Crowson, 2009: 93).
- وهكذا فإن الباحث قد تبني نظرية (ادرنو وآخرون) بوصفها النظرية المتنبئة في بناء مقياس شخصنة السلطة وتفسير نتائج البحث الحالي، فضلاً عن تفرداها في طرح هذا المفهوم.

ثانياً. الثلاث المظلم في الشخصية The Dark Triad of personality:

■ المفهوم:

يعد هذا المفهوم واحداً من المفاهيم المهمة في دراسات علم نفس، إذ يبحث في الجانب المظلم من الشخصية، ويشير إلى مجموعة من السمات غير السوية في النفس الإنسانية، وتتمثل هذه السمات بـ(النرجسية، والميكافيلية، والسيكوباتية)؛ إذ تدل هذه السمات على الغرور وحب إيذاء الآخرين، والخروج على معايير المجتمع (Mark & Rick, 2009: 100).

وقد تمت مناقشة هذا المفهوم لأول مرة من لدن عالم النفس (هيرفي كلكلي، 1941) في كتابه التستر بسلامة العقل Mask of Sanity، إشارة إلى بعض الأفراد الذين يعتقدون بأنهم أسوياء وأصحاء نفسياً إلا أنهم في الواقع بعيدون عن مظاهر التوافق والسواء (Hare, 1991: 19). غير أنه ظهر بشكل واسع في سبعينيات القرن العشرين بعد الجهود التي قام بها عالم النفس السريري (روبرت هير Robert Hare) الذي قدم قائمة بالأعراض السيكو مرضية للثلاث المظلم في الشخصية، فضلاً عن ما قدمه ليفينسون Levenson, 1995 من دعم كبير لظهور هذا المفهوم في الدراسات الإكلينيكية، إذ توصل ليفينسون إلى مقياس يتسم بالصدق والثبات لقياس السمات الثلاث لهذا المفهوم مما دفع بوليهوس ووليم Paulhus & Williams, 2002 إلى مناقشة هذا المفهوم في الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA) بعد أن وجدا أن هناك ثباتاً تجريبياً وإكلينيكياً في إظهار الفروق السلوكية والمعرفية والشخصية بين سمات هذا الثلاث لدى الأفراد، وأنها ترتبط معاً بدرجة عالية برغم اختلاف درجاتها بوصفها من السمات لدى الأفراد؛ إذ هناك علاقة بين الميكافيلية والسيكوباتية، والنرجسية بالسيكوباتية، والميكافيلية والنرجسية (O'Boyle et.al, 2012: 558).

وبهذا الصدد يظهر الأفراد الذين يسجلون درجات عالية على هذا المتغير مجموعة من السلوكيات غير المرغوب فيها مثل العدوانية والانتهازية وإيذاء الآخرين، ويظهرون كذلك ميلاً مرتفعاً في سوء التوافق مع الذات والآخرين، إذ لا يمتلك هؤلاء وجهة نظر واضحة عن ذاتهم وما يمتلكونه من قدرات وإمكانات، وكذلك يظهرون ضعفاً واضحاً في إقامة علاقات اجتماعية ثابتة ومستقرة مع الآخرين، وغالباً ما يعانون من مشكلات مع زملائهم ورؤسائهم في العمل، وتنتهي علاقاتهم الزوجية بالطلاق (Rauthmann & Kolar, 2012: 885).

■ نموذج الثلاث المظلم في الشخصية (بوليهوس ووليم):

قدم بوليهوس ووليم Paulhus & Williams نموذج الثلاث المظلم في الشخصية في بحثهما المقدم إلى الجمعية الأمريكية لعلم النفس عام 1995، وذلك بعد إجراء العديد من الدراسات النفسية والتجريبية على عدد كبير من الأفراد الذين يظهرون تركيباً فريداً في الشخصية، إذ أشارا إلى أن هناك تركيباً نفسياً مضطرباً في الشخصية يدعى (بالثلاث المظلم)، وهو يعكس مجموعة من السمات السلبية التي تمنع الأفراد من التوافق السوي مع المحيط البيئي في البيت والمدرسة والعمل، ويؤدي هذا التركيب إلى الضرر بالفرد، وضعف علاقاته الاجتماعية بالآخرين، ويؤثر على مكانته في الدراسة والعمل.

(Furnham & Taylor, 2004: 40).

ويشير Paulhus & Williams, 2002 إلى أن هذا التركيب عبارة عن أسلوب حياتي نجم عن حالات عدم الأمان التي شعر بها الفرد في أثناء طفولته وتنشئته الاجتماعية مما جعله يرى العالم مكاناً عدائياً غير آمن، وأن يتبنى سلوكيات غير سوية في التوافق مع البيئة الاجتماعية، متخذاً من هذا الأسلوب وسيلة لتحقيق أهدافه وحاجاته الخاصة بعيداً عن المشاعر المعتدلة والحب والتسامح مع الآخرين (Paulhus & Williams, 2002: 557).

وأشار Paulhus & Williams, 2002 إلى أن هذا التركيب يتضمن ثلاث سمات تحكم شخصية الفرد وتوجه سلوكه في أنماط معينة، وهذه السمات هي:

1. **السيكوباتية Psychopathy**: سمة غير سوية في الشخصية تتميز بالتعالي والكذب والاحتياال والخروج على معايير المجتمع، إذ يميل الأفراد الذين يحرزون درجات عالية على هذه السمة الى المشاجرة وإيذاء الآخرين، وقلة الشعور بالتعاطف مع الآلام الناس وعدم الندم عند القيام بالأعمال المؤذية للآخرين، فضلاً عن الرغبة في الوصول الى ما يحتاجون اليه بالوسائل المختلفة.

2. **النرجسية Narcissism**: سمة تذهب بالأفراد الى حب أنفسهم وتفضيلها على الآخرين، إذ يشعر الأفراد الذين يظهرون مستوى عال من النرجسية بالعظمة والتفوق على الناس والشعور بالأهمية على حساب حاجات الآخرين، وتقديرهم لذاتهم. فالنرجسي يرى نفسه الأذكى والأقوى والأكثر أهمية من بقية الناس، لذا يبيع لنفسه الهيمنة عليهم واستغلالهم وإشباع حاجته، لذلك يظهر الأفراد وفقاً لهذه السمة حساسية عالية نحو عدم انتباه الناس لهم، ونظرة كبيرة لذاتهم أكثر مما تستحق، والمبالغة بحب الذات، وصعوبة في إبداء مشاعر التعاطف مع الآخرين.

3. **الميكافيلية Machiavellianism**: سمة يميل فيها الأفراد الى استعمال الخداع والكذب والاستغلال في سبيل تحقيق اهدافهم الذاتية، إذ يلجأ الأفراد الذين يحرزون درجات عالية على هذه السمة الى استعمال الكذب والتلق حتى يصلون لغايتهم وحاجاتهم الخاصة، فهم ينطلقون من قاعدة رئيسة مفادها: **(الغاية تبرر الوسيلة)**، ولديهم استعداد كبير للتصنع، واستعمال مظاهر الطيبة الزائفة ومختلف وسائل الاقناع والتبرير والتزييف من اجل الوصول الى مبتغاهم (Jones & Paulhus, 2012: 556).

ومن أجل تعرّف السمات الثلاثة وضع Jones & Paulhus, 2014 مقياس خاص بتعرف السمات الرئيسة للثالوث المظلم في الشخصية يتكون من (27) فقرة، وبواقع (9) فقرات لقياس الميكافيلية، و(9) فقرات تقيس سمة النرجسية، و(9) فقرات لقياس السيكوباتية، وتوصلاً بعد تطبيق هذا المقياس على عينات متنوعة من الأفراد الى أن هناك علاقة متعددة بين السمات بمعامل ارتباط بلغ (0,60)، ووجدنا ان السيكوباتية ترتبط مع النرجسية بمعامل ارتباط (0,50)، وترتبط السيكوباتية مع الميكافيلية بمعامل ارتباط (0,31). في حين ترتبط النرجسية مع الميكافيلية بمعامل ارتباط (Jones & Paulhus, 2002: 559).

وبعد استعراض الباحث الإطار النظري لمفهوم الثالوث المظلم في الشخصية تبنى أنموذج **(بولهوس ووليم)**، كونه قد تبنى التعريف النظري لهما وطريقة القياس التي اتبعاها والإفادة منها بما يتلاءم وطبيعة مجتمع البحث.

الفصل الثالث: إجراءات البحث

▪ مجتمع البحث وعينته:

تكوّن مجتمع البحث الحالي من طلبة كلية القانون في جامعة القادسية البالغ عددهم (1137) بواقع (724) طالباً و(413) طالبة للعام الدراسي 2015-2016. بعدها قام الباحث بسحب عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة، والتي بلغت (200) طالب من الذكور والاثاث مثلث (18%) من مجتمع البحث، بواقع (100) طالب، و(100) طالبة من أقسام كلية القانون في جامعة القادسية.

▪ أدوات البحث:

اولاً. شخصية السلطة Personalization of Power:

بغية تحقيق أهداف البحث الحالي، تطلب ذلك توفر أداة تتصف بالصدق والثبات؛ لغرض تعرف شخصية السلطة لدى طلبة كلية القانون، قام الباحث - بعد الاطلاع على المقاييس الاجنبية والعربية المعدّة لقياس هذا المفهوم أو المفاهيم المتداخلة معه- بصياغة (24) فقرة مستوحاة من نظرية Adorno et.al, 1950 تتسق مع التعريف النظري للمفهوم وعينة البحث،

- وتحديد البدائل التي تناسب الإجابة عن تلك الفقرات قبل أن يقوم بتحديد صلاحيتها وعرضها على الخبراء. علماً أن الدراسات التي اطلع عليها الباحث لم تُشر إلى أن شخصية السلطة تتكون من مجالات (أبعاد)، وإنما طرحته بوصفه متغيراً أحادي البعد.
- **صلاحية المقياس:** من أجل التعرف على مدى صلاحية المقياس وتعليماته وبدائله، عُرض المقياس المكون من (24) فقرة وبخمس بدائل تتمثل بـ (موافق تماماً، موافق، موافق أحياناً، غير موافق، غير موافق على الإطلاق). على (10) من الخبراء المختصين في مجال علم النفس لبيان آرائهم وملاحظاتهم في ما يتعلق بمدى صلاحية المقياس، وملاءمته للهدف الذي وضع من أجله وبعد جمع آراء الخبراء وتحليلها وباستخدام نسبة اتفاق (80%) فاكثُر بين تقديرات المحكمين (عودة، 1985: 157) حُذفت فقرة واحدة من فقرات المقياس هي: (من الضروري تقسيم المجتمع إلى فئتين إحداها مسيطرة والأخرى تابعة) وبهذا أصبح المقياس بعد عرضه على الخبراء مكوناً من (23) فقرة.
- **التطبيق الاستطلاعي الأول للمقياس:** تم التطبيق الاستطلاعي الأول لمقياس شخصية السلطة على مجموعة من طلبة كلية القانون في جامعة القادسية بلغت (20) طالباً وطالبة، لمعرفة مدى وضوح فقرات المقياس وتعليماته وبدائله ووضوح لغته، فضلاً عن حساب الوقت المستغرق للإجابة. وبهذا الإجراء تبين أن التعليمات كانت واضحة والفقرات مفهومة، وأن الوقت المستغرق في الإجابة بمتوسط (6.5) دقائق.
- **تصحيح المقياس:** استُعمل أسلوب (ليكرت) في وضع بدائل على فقرات المقياس، فإذا كانت إجابة الطالب عن فقرات المقياس بـ (موافق تماماً) تعطى له (خمس درجات) في حين إذا كانت إجابته عن فقرات المقياس بـ (غير موافق على الإطلاق) تعطى له (درجة واحدة).
- **التطبيق الاستطلاعي الثاني (عينة تحليل الفقرات):** يقصد بالقوة التمييزية للمقياس مدى قدرة الفقرة على التمييز بين الأفراد المتميزين في الصفة التي يقيسها المقياس وبين الأفراد الضعاف في تلك الصفة (الامام، 1991: 114). قام الباحث بعد تطبيق المقياس على عينة عشوائية من طلبة كلية القانون في جامعة القادسية مكونة من (200) طالب وطالبة. وتم التحليل الإحصائي بأسلوبين هما:

أ. المجموعتان المتطرفتان (الاتساق الخارجي) Extreme Groups:

بعد تصحيح استمارات المفحوصين قام الباحث بترتيبها تنازلياً من أعلى درجة كلية إلى أدناها، ثم أخذت نسبة الـ (27%) العليا من الاستمارات، بوصفها حاصلة على أعلى الدرجات وسميت بالمجموعة العليا والتي بلغت (54) استمارة، ونسبة الـ (27%) الدنيا والحاصلة على أدنى الدرجات، وسميت بالمجموعة الدنيا والتي بلغت (54) استمارة. ومن أجل استخراج القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات مقياس شخصية السلطة، استعمل الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا لدرجات كل فقرة من فقرات المقياس وجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1) القوة التمييزية لفقرات مقياس شخصية السلطة بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	النتيجة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	3.870	0.991	2.574	1.175	6.195	دالة
2	3.611	1.294	3.203	1.471	1.528	غير دالة
3	3.907	0.895	2.537	1.127	6.991	دالة
4	3.981	0.900	2.129	0.972	10.269	دالة
5	4.166	0.636	3.000	1.243	6.135	دالة
6	4.148	0.979	2.888	1.192	5.998	دالة
7	3.444	0.945	2.018	1.189	6.898	دالة

دالة	5.380	1.053	2.388	0.984	3.444	8
دالة	3.582	1.042	2.685	0.998	3.388	9
دالة	4.128	0.989	2.240	1.192	3.111	10
دالة	5.223	1.127	2.444	0.926	3.481	11
دالة	7.432	0.996	2.370	0.997	3.796	12
دالة	4.440	1.363	2.907	1.140	3.981	13
دالة	7.081	1.172	2.055	1.137	3.629	14
دالة	7.088	0.995	1.907	1.118	3.351	15
دالة	5.300	1.030	2.351	1.110	3.444	16
دالة	6.593	0.999	2.018	1.042	3.314	17
دالة	7.434	0.904	1.888	1.057	3.296	18
دالة	7.078	1.043	2.074	1.077	3.518	19
دالة	7.554	0.795	1.833	1.047	3.185	20
دالة	3.135	1.351	3.277	1.090	4.018	21
دالة	7.155	0.842	1.685	1.289	3.185	22
دالة	7.404	1.150	2.129	1.057	3.703	23

جميع الفقرات مميزة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية (1,98) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (106) ما عدا الفقرة (2).

ب. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (الاتساق الداخلي) Internal Consistency:

يُعد ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس مؤشراً لصدق الفقرة، وهذا يعني ان الفقرة تفسر بنفس الاتجاه الذي يسير فيه المقياس ككل (Anastasi,1976: 28). ولتحقيق ذلك اعتمد في استخراج صدق فقرات المقياس على معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، إذ تم التطبيق على عينة مؤلفة من (200) طالب وطالبة، وأظهرت النتائج أن معاملات الارتباط كانت دالة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1,96) ومستوى دلالة ((0,05) وبدرجة حرية (198) ما عدا الفقرة (2) والتي كان معامل ارتباطها ضعيفاً مقارنة بمعيار (Nunnally)، (1994) لعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية. إذ تكون الفقرة ذات ارتباط جيد عندما يكون معامل ارتباطها (0,20) فأكثر. وجدول (2) يوضح ذلك.

جدول(2) علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس شخصنة السلطة

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.572	9	0.347	17	0.556
2	0.129	10	0.425	18	0.621
3	0.626	11	0.556	19	0.570
4	0.695	12	0.618	20	0.616
5	0.553	13	0.421	21	0.298
6	0.482	14	0.574	22	0.597
7	0.602	15	0.636	23	0.568
8	0.498	16	0.485		

ومن خلال الإجراءين السابقين أصبح مقياس شخصية السلطة يتكون من (22) فقرة بعد حذف الفقرة (2).

- مؤشرات صدق المقياس:

يعد الصدق من الخصائص اللازمة في بناء المقاييس كونه يشير الى قدرة المقياس على قياس الخاصية التي وضع من أجل قياسها (فرج، 360: 1980). واستخرج للمقياس الحالي مؤشرات الصدق الآتية:

1. الصدق الظاهري Face Validity: يشير (Ebel) إلى أن أفضل طريقة للتحقق من الصدق الظاهري تتمثل في عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين للحكم على صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها (Ebel, 1972: 55). وتحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي من خلال عرضه على الخبراء والأخذ بأرائهم حول صلاحية فقرات المقياس وتعليماته.

2. صدق البناء Construct Validity: تحقق هذا النوع من الصدق باستعمال قوة تمييز الفقرات من خلال أسلوب المجموعتين المتطرفين، وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

• مؤشرات الثبات:

يقصد بالثبات مدى اتساق المقياس في ما يزودنا به من معلومات عن سلوك الأفراد (أبو حطب وصادق، 101: 1991)، وبعد حسابه أمراً ضرورياً وإساسياً في القياس. واعتمد الباحث في إيجاد الثبات على عينة بلغت (35) طالباً وطالبة من طلبة كلية القانون في جامعة القادسية. واستعمل في إيجاد الثبات الطريقتين الآتيتين:

1. طريقة التجزئة النصفية: بعد تقسيم مقياس شخصية السلطة إلى قسمين كل منها مكون من (11) فقرة، وحساب مجموع درجات الفقرات الفردية على المقياس لوحدها، ودرجات الفقرات الزوجية للأفراد ذاتهم. وقبل استعمال التجزئة النصفية قام الباحث باختبار نصفي المقياس، باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين؛ لغرض معرفة التكافؤ بين نصفي المقياس؛ إذ وجد انه هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين نصفي المقياس، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون للتعرف على ثبات نصفي المقياس وجد أن معامل الثبات لنصف المقياس هو (0,636). ولغرض تعرف معامل ثبات المقياس ككل استعملت معادلة سبيرمان - براون التصحيحية، ووجد أن معامل الثبات الكلي للمقياس بصورته النهائية كانت (0,777)، وهو معامل ثبات جيد عند مقارنته بمعيار الفا للثبات، والذي يرى أن الثبات يكون جيداً إذا كانت قيمته (0,70) فأكثر (Ebel, 1972: 59).

2. معادلة ألفا كرونباخ: تعتمد هذه الطريقة على الاتساق في أداء الفرد من فقرة الى أخرى، وتستند الى الانحراف المعياري للمقياس والانحرافات المعيارية للفقرات المفردة (ثورندايك وهيجن، 1989: 79) إذ إن الفقرة مقياس قائم بحد ذاته. وباستعمال معادلة الفا كرونباخ للثبات، وجد أن ثبات مقياس شخصية السلطة بلغ (0,729)، وهو ثبات جيد عند مقارنته بمعيار الفا للثبات والذي يبلغ (0,70).

■ المقياس بصيغته النهائية:

أصبح مقياس شخصية السلطة بصيغته النهائية مكوناً من (22) فقرة يجيب في ضوءها الطالب على خمسة بدائل، وبذلك تكون اعلى درجة للمقياس يمكن ان يحصل عليها الطالب هي (110). وأدنى درجة هي (22)، وبمتوسط فرضي (66).

ثانياً. الثلاث المظلم في الشخصية The Dark Triad of personality:

بغية تحقيق أهداف البحث الحالي، تطلب ذلك توفر أداة تتصف بالصدق والثبات؛ لغرض تعرف الثلاث المظلم في الشخصية لدى طلبة كلية القانون. وبعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة قام الباحث ببناء مقياس الثلاث المظلم في الشخصية، المكون من (24) فقرة موزعة على ثلاثة سمات في الشخصية (النرجسية، والميكافيلية، والسيكوباتية) مستوحاة من نظرية (Paulhus & Williams, 2002)، إذ تقاس كل سمة بـ (8) فقرات تتسق مع التعريف النظري للسمة وعينة البحث.

- **صلاحية المقياس:** من أجل التعرف على مدى صلاحية المقياس وتعليماته وبدائله، عُرضَ مقياس الثالث المظلم في الشخصية المكون من (24) فقرة موزعة على ثلاثة سمات هي: (الرجسية، الميكافيلية، السيكوپاثية) وبخمس بدائل تتمثل بـ: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً). على (10) خبراء من المختصين في علم النفس - وهم أنفسهم الذين عرض عليهم المقياس الأول - لبيان آرائهم وملاحظاتهم في ما يتعلق بمدى صلاحية المقياس، ومدى ملاءمته للهدف الذي وضع من أجله وبعد جمع آراء الخبراء وباعتماد نسبة اتفاق (80%) فأكثر بين تقديرات المحكمين لغرض قبول الفقرة او رفضها تم الموافقة على الفقرات جميعاً مع إعادة صياغة البعض منها، وبهذا بقيَ المقياس بعد عرضه على الخبراء مكوناً من (24) فقرة.
- **التطبيق الاستطلاعي الأول للمقياس:** قام الباحث بالتطبيق الاستطلاعي الأول لمقياس الثالث المظلم في الشخصية على عينة من طلبة كلية القانون في جامعة القادسية مكونة من (20) طالب وطالبة لمعرفة مدى وضوح فقرات المقياس وتعليماته وبدائله ووضوح لغته، فضلاً عن حساب الوقت المستغرق للإجابة، وتبين أن التعليمات كانت واضحة والفقرات مفهومة، وكان الوقت المستغرق في الإجابة بمتوسط (7) دقائق.
- **تصحيح المقياس:** استُعمل أسلوب (ليكرت) في الإجابة على فقرات المقياس، فإذا كانت إجابة الطالب عن إحدى فقرات المقياس بـ (دائماً) تعطى له (خمس درجات) في حين إذا كانت إجابته عن إحدى فقرات المقياس بـ (أبداً) تعطى له (درجة واحدة).
- **التطبيق الاستطلاعي الثاني (عينة تحليل الفقرات):** قام الباحث باستخراج القوة التمييزية للمقياس بعد تطبيقه على عينة عشوائية من طلبة كلية القانون في جامعة القادسية مكونة من (200) طالب وطالبة. وتم التحليل الإحصائي بأسلوبين هما:
- أ. **المجموعتان المتطرفتان (الاتساق الخارجي) Extreme Groups:**
- بعد تصحيح استمارات المفحوصين قام الباحث بترتيب الاستمارات تنازلياً وفق درجاتها من أعلى درجة كلية الى أدناها ثم أخذت نسبة الـ (27%) العليا من الاستمارات، بوصفها حاصلة على أعلى الدرجات وسميت بالمجموعة العليا والتي بلغت (54) استمارة، ونسبة الـ (27%) الدنيا والحاصلة على أدنى الدرجات، وسميت بالمجموعة الدنيا والتي بلغت (54) استمارة. ومن أجل استخراج القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات مقياس الثالث المظلم في الشخصية، استُعمل الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا لدرجات كل فقرة من فقرات المقياس وجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) القوة التمييزية لفقرات مقياس الثالث المظلم في الشخصية بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

المجال	الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	النتيجة
		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي		
الرجسية	1	0.728	3.037	1.080	6.161	دالة	
	2	0.951	2.740	0.955	5.046	دالة	
	3	0.912	3.222	1.238	4.335	دالة	
	4	1.063	2.018	1.251	7.374	دالة	
	5	1.071	3.055	1.459	4.436	دالة	
	6	0.994	2.814	1.047	4.712	دالة	
	7	0.945	2.407	1.189	6.627	دالة	
	8	1.217	1.500	0.818	9.368	دالة	
الميكافيلية	9	1.025	1.555	0.816	8.514	دالة	
	10	1.206	2.555	1.223	4.355	دالة	

دالة	7.816	0.745	1.518	1.298	3.111	11	البيئية
دالة	7.141	1.010	2.185	1.037	3.592	12	
دالة	3.543	1.464	3.074	0.987	3.925	13	
دالة	6.980	1.0469	2.129	1.075	3.555	14	
دالة	6.005	1.2428	2.240	1.021	3.555	15	
دالة	5.913	1.1845	2.740	0.950	3.963	16	
دالة	7.246	1.200	2.259	0.964	3.777	17	
دالة	5.289	1.043	1.925	1.172	3.055	18	
دالة	6.160	1.035	1.944	1.088	3.203	19	
دالة	5.589	1.404	2.370	1.088	3.722	20	
دالة	6.940	1.078	1.925	1.027	3.333	21	
دالة	8.962	1.093	1.888	0.987	3.685	22	
دالة	6.415	0.816	1.555	1.084	2.740	23	
دالة	5.153	0.954	1.648	1.231	2.740	24	

جميع الفقرات مميزة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية (1,98) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (106)

ب. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (الاتساق الداخلي) Internal Consistency:

لتحقيق ذلك اعتمد الباحث معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه، إذ تم التطبيق على عينة مؤلفة من (200) طالب وطالبة، وأظهرت النتائج أن معاملات الارتباط كانت دالة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1,96) ومستوى دلالة ((0,05) وبدرجة حرية (198) وعند مقارنتها بمعيار Nunnally، (1994) لعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس؛ إذ تكون الفقرة ذات ارتباط جيد عندما يكون معامل ارتباطها (0,20) فأكثر. وجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الثالث المظلم في الشخصية

المجال	الفقرة	معامل الارتباط	المجال	الفقرة	معامل الارتباط	المجال	الفقرة	معامل الارتباط
الزجسية	1	0.591	البيئية	9	0.610	السيكوباتية	17	0.515
	2	0.529		10	0.456		18	0.486
	3	0.554		11	0.595		19	0.520
	4	0.575		12	0.570		20	0.507
	5	0.539		13	0.414		21	0.575
	6	0.568		14	0.592		22	0.695
	7	0.631		15	0.481		23	0.562
	8	0.589		16	0.585		24	0.489

ج. مصفوفة الارتباطات الداخلية (العلاقات البينية):

تم إيجاد الارتباطات الداخلية بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجة كل مجال من المجالات والارتباطات بين كل مجال والمجالات الأخرى من المقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية (1,96) ومستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (198). وجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5) مصفوفة الارتباطات الداخلية لمقياس الثالث المظلم في الشخصية

الثالث المظلم	الانرجسية	الميكافيلية	السيكوباتية
1			
0.778	1		
0.858	0.439	1	
0.847	0.346	0.595	1

وبهذه الإجراءات بقي المقياس مكون من (24) فقرة ولم تحذف أية فقرة منه.

■ مؤشرات صدق المقياس:

استخرج للمقياس الحالي مؤشرات الصدق الآتية:

1. **الصدق الظاهري Face Validity:** تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي عندما عُرضت فقراته على مجموعة من الخبراء بشأن صلاحية المقياس وملاءمته لمجتمع البحث.. **2. صدق البناء Construct Validity:** تحقق ذلك باستعمال قوة تمييز الفقرات من خلال أسلوب المجموعتين المتطرفتين، وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس وعلاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمجالات الأخرى.

■ مؤشرات الثبات:

اعتمد الباحث في إيجاد الثبات إجابات عينة مكونة من (35) طالباً وطالبة من طلبة كلية القانون في جامعة القادسية - وهم أنفسهم الذين اعتمدوا في استخراج ثبات المقياس الأول - وبالطريقتين الآتيتين:

1. **طريقة التجزئة النصفية:** قُسمت فقرات مقياس الثالث المظلم للشخصية وفق مجالاته الثلاثة إلى قسمين، وبحساب مجموع درجات الفقرات الفردية على المقياس لوحدها، ودرجات الفقرات الزوجية للأفراد أنفسهم. وقبل استخدام التجزئة النصفية قام الباحث باختبار نصفي المقياس من خلال استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (لغرض معرفة التكافؤ بين نصفي المقياس)، فتبين عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين نصفي المقياس لكل مجال من مجالات المقياس، بعدها قام باستعمال معادلة ارتباط بيرسون للتعرف على ثبات نصفي المقياس لكل مجال من مجالاته وتصحيحها باستعمال معادلة سبيرمان - براون التصحيحية، وجدول (6) يوضح درجات معامل الثبات وفق مجالات المقياس.

جدول (6) ثبات مجالات مقياس الثالث المظلم للشخصية بطريقة التجزئة النصفية

المجال	الثبات قبل التصحيح	الثبات بعد التصحيح
الانرجسية	0.667	0.800
الميكافيلية	0.564	0.721
السيكوباتية	0.646	0.785

وتعد معاملات الثبات السابقة جيدة إحصائياً عند مقارنتها بمعيار الفا للثبات، والذي يرى أن الثبات يكون جيداً إذا كانت قيمته (0,70) فأكثر.

2. **معادلة ألفا كرونباخ:** استعمل الباحث معادلة الفا كرونباخ للثبات لكل مجال من مجالات المقياس، ووجد أن معامل ثبات مجال الانرجسية بلغ (0,746)، ومعامل ثبات مجال الميكافيلية (0,748)، ومعامل ثبات مجال السيكوباتية (0,757)، وتعد درجات الثبات الخاصة بمجالات المقياس جيدة عند مقارنته بمعيار الفا للثبات والذي يبلغ (0,70) فأكثر.

■ **المقياس بصيغته النهائية:** أصبح المقياس بصيغته النهائية مكون من (24) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات رئيسية يجيب في ضوءها الطالب على خمسة بدائل، وجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7) الدرجات العليا والمتوسطة والدنيا لكل مجال من مجالات المقياس.

المجال	عدد الفقرات	اعلى درجة للمجال	الدرجة المتوسطة للمجال	ادنى درجة للمجال
الترجسية	8	40	24	8
الميكافيلة	8	40	24	8
السيكويائية	8	40	24	8

■ التطبيق النهائي:

بعد أن استوفى المقياسان شروطهما النهائية من الصدق والثبات والقدرة على التمييز، طبقا على عينة بلغ عددها (200) طالب وطالبة- وهي عينة التحليل الاحصائي نفسها- وبواقع (100) من الذكور و(100) من الاناث من طلبة كلية القانون في جامعة القادسية.

■ الوسائل الإحصائية:

لمعالجة بيانات البحث الحالي، استعمل الباحث مجموعة من الوسائل الإحصائية بتطبيق برنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) Statistical Package for Social Science، وهذه الوسائل هي:

1. الاختبار التائي لعينة واحدة لتعرف دلالة الفرق الاحصائي بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات عينة البحث.
2. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لحساب القوة التمييزية لفقرات مقياسي البحث، واستخراج ثبات المقياسيين بطريقة التجزئة النصفية.
3. معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient استعمل في حساب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية وعلاقة المجال بالمجال ومعامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية والعلاقة الارتباطية بين شخصنة السلطة والثالث المظلم في الشخصية.
4. معادلة سبيرمان - براون التصحيحية لاستخراج الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياسي البحث.
5. معامل ألفا كرونباخ للثبات Coefficient Alpha في حساب الثبات لمقياسي البحث.

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

■ الهدف الأول. تعرف شخصنة السلطة لدى طلبة كلية القانون:

كان الوسط الحسابي لدى طلبة كلية القانون (66,570). وانحراف معياري (11,289) في ما كان الوسط الفرضي (66). وعند مقارنة الوسط الحسابي لعينة البحث بالوسط الفرضي للمقياس وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة، ظهر أن القيمة التائية المحسوبة (0,714)، وهي أقل من القيمة الجدولية (1,96). وتشير تلك النتيجة الى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (199)، وأن عينة البحث (طلبة كلية القانون) ليس لديهم شخصنة للسلطة وجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8) الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لمقياس شخصنة السلطة

عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
200	66,570	11,289	66	199	0,714	1,96	دالة

ويمكن تفسير هذه النتيجة على وفق النظرية المتبناة بأن طلبة كلية القانون يتمتعون بالاعتدال والمرونة، فالطالب الجامعي هو فرد متفتح الذهن مرن غير متصلب له القدرة على تقبل أفكار الغير وتفهمها حتى وإن اختلفت في مضمونها معه،

فضلاً عن أن حدة الصراع بين الجماعات، سواء كانت أثنائية أو طائفية أو عرقية انخفضت بسبب إدراك الفرد العراقي عموماً عدم الجدوى من هكذا اصطفاة.

الهدف الثاني. تعرف دلالة الفرق في شخصنة السلطة لدى طلبة كلية القانون وفق متغير النوع (ذكور، إناث):

كان الوسط الحسابي للطلبة الذكور على مقياس شخصنة السلطة (67,350) وبتباين (127,361)، في حين كان الوسط الحسابي للإناث (65,790) وبتباين (127,622). وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر أن القيمة التائية المحسوبة كانت (0,977) وهي أقل من القيمة الجدولية (1,96) عند مستوى دلالة (0,05). مما يشير الى عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية بين طلبة كلية القانون (الذكور والناث) على مقياس شخصنة السلطة وجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9) الموازنة على مقياس شخصنة السلطة وفق متغير النوع (ذكور، إناث)

العينة	عدد الأفراد	الوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
الذكور	100	67,350	127,361	198	0,977	1,96	دالة
الإناث	100	65,790	127,622				

وعلى الرغم من أن عينة البحث الكلية ليس لديها شخصنة للسلطة، فإن هذه النتيجة يمكن أن تعود الى أن طلبة الجامعة ومن كلا الجنسين (ذكور وإناث) يعيشون الظروف نفسها وخبراتهم المعرفية متشابهة ومتقاربة، ولهم القدرة على تحمل الغموض الذي يكتنف بعض المواقف الاجتماعية وتفسير ذلك بشكل منطقي مبتعدين عن الحلول القاطعة التي تختار بين الصواب والخطأ.

▪ **الهدف الثالث.** تعرف الثالث المظلم في الشخصية لدى طلبة كلية القانون:

للتعرف على السمات الثلاثة للشخصية المظلمة لدى عينة البحث، استعمل الباحث الاختبار التائي لعينة واحدة، مستعينا بالوسط الحسابي والوسط الفرضي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية ودرجة الحرية لكل سمة من السمات الثلاثة، وجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10) الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة السمات الثلاثة في الشخصية المظلمة لدى عينة البحث

العوامل	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	التسلسل	مستوى دلالة (0,05)
الترجسية	200	25,560	5,404	24	4,082	1,96	199	1	دالة
الميكافيلة		23,815	5,048	24	0,518-	1,96	199	2	غير دالة
السيكوباتية		20,840	5,434	24	8,223-	1,96	199	3	دالة بالاتجاه العكسي

من جدول (10) أعلاه يتضح أن طلبة كلية القانون يتسمون بالترجسية، ويمكن أن تعود هذه النتيجة الى أن الجو الاجتماعي الذي يسود في الجامعة قد يساعد على بروز هذه السمة لدى الطلبة ويتضح ذلك من خلال طريقة الملبس وطريقة الكلام والتعامل اليومي في ما بينهم، فضلاً عن أن الحرمان الذي ولدته الظروف الصعبة التي مر بها مجتمعنا جعلت بعض الأفراد ولاسيما طلبة الجامعة منشغلاً بذاته بعيداً عما يعانيه الآخرون، مع لحاظ افتقار العلاقات الاجتماعية الى المودة والمحبة وغياب مبدأ التضحية والمساعدة في جوهر تلك العلاقات. فضلاً عن أن وجود عوامل وراثية في هذا الجانب يعد فرضاً معقولاً،

وهذا ما يتأكد من خلال تعريف السمة في الشخصية الإنسانية والتي تعرف بأنها: (تركيب عصبي نفسي ثابت نسبياً - يختص بالفرد - يعمل على جعل المثيرات المتعددة متساوية وظيفياً).

▪ الهدف الرابع. تعرف دلالة الفرق في الثالوث المظلم في الشخصية لدى طلبة كلية القانون وفق متغير النوع (ذكور، إناث):

لتعرف الفرق في السمات الثلاثة للشخصية المظلمة على وفق متغير النوع استعمل الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11) الموازنة على مقياس الثالوث المظلم في الشخصية وفق متغير النوع (ذكور، إناث)

السمة	العينة	العدد	الوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	الدلالة
الترجسية	الذكور	100	25,510	26,454	0,131-	1,98	غير دالة
	الإناث	100	25,610	23,260			
الميكافيلية	الذكور	100	24,230	24,037	1,164	1,98	غير دالة
	الإناث	100	23,400	26,848			
السيكوباتية	الذكور	100	20,860	29,848	0,052	1,98	غير دالة
	الإناث	100	20,820	29,502			

من جدول (11) يتبين عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية بين طلبة كلية القانون (الذكور والإناث) على مقياس الثالوث المظلم في الشخصية، ويمكن تفسير هذه النتيجة وفقاً لتفسير (الهدف الثالث) إذ إن الظروف التي مر بها أفراد العينة (ذكوراً وإناثاً) كانت هي ذات الظروف لأنهم يعيشون في المجتمع نفسه.

▪ الهدف الخامس. تعرف العلاقة الارتباطية بين شحنة السلطة والثالوث المظلم في الشخصية لدى طلبة كلية القانون: لتعرف العلاقة الارتباطية بين شحنة السلطة والثالوث المظلم في الشخصية، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات طلبة كلية القانون على مقياس شحنة السلطة ودرجاتهم على سمات الثالوث المظلم في الشخصية، ظهر أن هناك علاقة بين شحنة السلطة والسمات الثلاثة في الشخصية، وبعد اختبار دلالة معاملات الارتباط بالاختبار التائي، تبين أن القيم التائية المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (198) وجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12) معاملات الارتباط والقيم التائية المحسوبة لدرجات شحنة السلطة والثالوث المظلم في الشخصية لدى طلبة

كلية القانون

المتغيرات	معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجات الحرية	مستوى الدلالة 0,05
شحنة السلطة - الترغسية	0,541	9,169	1,96	198	دالة
شحنة السلطة - الميكافيلية	0,295	4,76			
شحنة السلطة - السيكوباتية	0,319	4,91			

من جدول (12) يتضح وجود علاقة طردية موجبة بين متغيري البحث، مما يعني أن زيادة في متغير تؤدي إلى زيادة في المتغير الآخر والعكس صحيح، جاءت هذه النتيجة متسقة مع نتيجة الهدف الأول التي أشارت إلى أن عينة البحث ليس لديها شحنة للسلطة؛ كذلك نتيجة الهدف الثالث التي أشارت إلى أن عينة البحث على الرغم من أنها تنتم بالترجسية إلا أنها ليست ميكافيلية أو سيكوباتية.

ويمكن ان تعود هذه العلاقة إلى ما يمتلكه طلبة الجامعة من معلومات تمكنهم من الاستجابة للمواقف المختلفة بشكل مناسب، فهم واعون لما يجري في عالمهم الاجتماعي من أحداث ومواقف ولديهم قدرة على أن يُغيروا من سلوكياتهم ليحدثوا علاقة أكثر توافقاً مع أنفسهم ومع بيئتهم. فالطالب الجامعي فرد ايجابي فاعل وليس متلقٍ سلبي.

• التوصيات: في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بالآتي:

1. تعزيز حالة المرونة والتسامح عند طلبة الجامعة بشكل عام من خلال تعزيز المناهج بالمفاهيم التربوية المناسبة.
 2. توظيف القيم الاجتماعية والدينية في بناء مجتمع متناغم نفسياً، والإفادة من هذه الثوابت في شيوع ثقافة الحوار البناء وقبول الآخر.
 3. ضرورة قيام المؤسسات الاجتماعية المعنية بواجباتها والاهتمام بتنشئة أفراد المجتمع تنشئة سليمة تكفل لهم العيش السليم حتى يكونوا أفراداً فاعلين ومؤثرين في المجتمع.
 4. الابتعاد عن التطرف في الخطاب الإعلامي والسياسي الموجه الى أبناء المجتمع ؛ فهذا الخطاب من شأنه ان يخلق حالة من الاصطفاف وراء بعض الرموز غير الكفوءة.
- المقترحات:** استكمالاً للبحث الحالي، يقترح الباحث الآتي:
1. إجراء بحوث علمية مماثلة على شرائح اجتماعية أخرى (تدريسيين، وموظفين،...) من أجل إجراء المقارنة بينها وبين البحث الحالي.
 2. إجراء بحوث عن مفهوم شخصنة السلطة وعلاقته بعدد من المتغيرات التي لم يتناولها البحث الحالي مثل (مفهوم الذات، الشخصية الهامشية، الحاجة للانتماء، التملق).
 3. دراسة علاقة الثلاث المظلم في الشخصية بعدد من المتغيرات التي لم يتناولها البحث الحالي مثل (الشخصية أحادية العقلية، التطرف في الاستجابة).

المصادر:

- أبو حطب، فؤاد وأمال، صادق(1991): **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- الإمام، مصطفى محمود(1990): **التقويم والقياس**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد.
- ثورندايك، روبرت وهيجن، اليزابيث(1989): **القياس والتقويم في علم النفس والتربية**، ترجمة: عبد الله زيد وعبد الرحمن عدس، مركز الكتب الاردني، عمان.
- حفني، قدر (1993): **الشخصية الفاشية**، أعمال الندوة المصرية - الفرنسية الخامسة 19 - 21 تشرين الثاني/ نوفمبر، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة.
- زايد، أحمد. (2006): **سايكولوجية العلاقات بين الجماعات**، الكويت: سلسلة عالم المعرفة، العدد 326.
- علي، علي عبد الامير(1977): **البيروقراطية والإعداد الاجتماعي في العراق**، دار الحرية للطباعة والنشر، بغداد.
- عودة، أحمد سليمان (1985): **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، المطبعة الوطنية، اريد.
- فرج، صفوت: (1980) **القياس النفسي**، القاهرة، دار الفكر العربي.
- Adorno T. W. et. al. (1950): **The Authoritarian Personality** ،New York: Harper & Row.
- Altemeyer, B. (1998): The other -authoritarian personality. **Advances in Experimental Social Psychology**, 30, 47-92.
- Altemeyer, B. (2003): What happens when authoritarians in her it the earth? A simulation, **Analyses of Social Issues and Public Policy**, 3, 161-169.
- Anastasi ,A (1990): **Psychological testing** ،New York: Macmillan.

- Carter, Gregory Louis & Anne C. Campbell & Steven Muncer (2013): The Dark Triad personality: Attractiveness to women, **Personality and Individual Differences**, Vol3.
- Crowson, H. M. (2009): Right-wing authoritarianism and social dominance orientation as mediators of worldview beliefs on attitudes related to the war on terror, **Social Psychology**, 40, 93-103.
- Cukrowicz, Kelly C.; Reardon, Maureen Lyons; Donohue, Keith F.; Joiner, Thomas E. (2004): "MMPI-2 F Scale as a Predictor of Acute Versus Chronic Disorder Classification, **Assessment** ,vol. 11 no. 2, 145-151.
- Duckitt, J., Bizumic, B., Krauss, S. W., & Heled, E. (2010): A tripartite approach to right-wing authoritarianism: the authoritarianism-conservatism-traditionalism model, **Political Psychology**, 31, 685-715.
- Duncon, R. W.(1987): "**Development Roles of the Military in Cuba; Modal Personality and Nation Building**," in Sheldon W. Simon, ed., The Military and Security in the Third World (Boulder, Col.: Westview Press, 82.
- Ebel, R.L.(1972): Essentials of Educational measurement ,New ,Jersey ,prentice Hall Inc.
- Feldman, S. (2003): Enforcing Social Conformity: A Theory of Authoritarianism, **Political Psychology**, 24, 41-74.
- Fromm ,E. (1955): **The Sane Society**, New York: Henry Holt.
- Furnham, A. (2010): **The Elephant in the Boardroom: The Causes of Leadership Derailment**. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Furnham, A. and J. Taylor (2004): **The dark side of behavior at work: Understanding and avoiding employees leaving, thieving, and deceiving**, Palgrave Macmillan.
- Gabriel, Y. (2011): Psychoanalytic approaches to leadership. In A. Bryman, D. Collinson, K. Grint, B. Jackson, & M. Uhl-Bien (Eds.), **The SAGE Handbok of Leadership**, London: Sage, 393- 405.
- Goertzel, T.G. (1987): Authoritarianism of personality and political attitudes, **Journal of Social Psychology**, 127, 7-18.
- Gormsen, L.(2015): Political Personalities Debate the Issues, **General Social Science** ,vol.65.
- Hare, R.D. (1991): **The Hare Psychopathy Checklist-Revised**, Toronto: Multi-Health Systems.
- Heitler, Susan (2011): **Freud Had It Right About Leaders**, from: <https://www.psychologytoday.com>
- Jakobowitz ,Sharon & Egan ,Vincent(2006): The dark triad and normal personality traits, **Personality and Individual Differences Volume 40, Issue 2, 331–339**
- Jonason, P. K., & Webster, G. D. (2010): The dirty dozen: A concise measure of the dark triad, **Psychological Assessment**, 22(2), 420-432.
- Jones ,Daniel. N & Paulhus (2012): Introducing the Short Dark Triad (SD3): A Brief Measure of Dark Personality Traits ,**J. Assessment**, Vol. 21(1) 28–41
- Kelman, H. C. Barclay, J. (1963): "The F scale as a measure of breadth of perspective", **The Journal of Abnormal and Social Psychology** 67 (6),15-608
- Levinson, Daniel J. (1964): **Idea Systems in the Individual and in Society**, 297–318 in George K. Zollschan and Walter Hirsch (editors), Explorations in Social Change. Boston: Houghton Mifflin.
- Mark R. L.& Rick H. (2009): **Handbook of individual differences in social behavior**, Guilford Press, 100.
- O'Boyle E. H., Forsyth D. R., Banks G. C., McDaniel M. A. (2012): "A meta-analysis of the Dark Triad and work behavior: A social exchange perspective", **Journal of Applied Psychology** 97 (3),79-557

- Paulhus, D. L., & Williams, K. M. (2002): The dark triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. **Journal of Research in Personality**, 36, 556–563
- Rauthmann, J. F., & Kolar, G. P. (2012). How “dark” are the Dark Triad traits? Examining the perceived darkness of narcissism, Machiavellianism, and psychopathy, **Personality And Individual Differences**, 53(7), 884-889.
- Robert E. L.(1955)"Political Personality and Electoral Choice," **American Political Science Review**, 49 (March), 90-173.
- Shimp, T. & Sharma, S.(1987): "Consumer Ethnocentrism: Construction and Validation of the CETSCALE, **Journal of Marketing Research**, 24 (3),280–289.
- Sondrol, P. C. (2009): "Totalitarian and Authoritarian Dictators: A Comparison of Fidel Castro and Alfredo Stroessner", **Journal of Latin American Studies** 23 (3): 599.
- Webster, G. D., & Jonason, P. K. (2013): Putting the 'irt' in 'dirty': Item response theory analyses of the dark triad dirty dozen-an efficient measure of narcissism, psychopathy, and Machiavellianism, **Personality And Individual Differences**, 54(2), 302-306.

مقياس شخصية السلطة (بصورته النهائية)

ت	الفقرات	موافق تماماً	موافق	موافق أحياناً	غير موافق	غير موافق على الإطلاق
1	التوجيهات التي يقدمها قادتنا على قدر كبير من الصواب.					
2	برغم اخطاء قادتنا إلا انهم يشكلون مصدر حماية لنا.					
3	ليس هناك داع لسماع آراء الجماعات الاخرى ما دمنا واثقين بآراء قادتنا.					
4	إن طاعة واحترام سلطة الجماعة التي انتمي اليها من الامور الواجبة على كل فرد.					
5	لو أيد جميع الناس في بلدي قيادتنا لما شعرنا بالمعاناة.					
6	تتصف رموزنا القيادية في الدولة بالانضباط والحزم.					
7	رموزنا السياسية اكثر جماهيرية من رموز الجماعات الاخرى.					
8	الشخصيات السياسية التي أويدها اكثر كفاءة من الاخرين.					
9	اسعى الى تحقيق مصالح جماعتي على حساب الجماعات الاخرى.					
10	يجب ان يتولى القادة من جماعتي المناصب القيادية العليا في الدولة.					
11	لدى قادتنا القوة والقدرة التي تؤهلهم للسيطرة على الاخرين.					
12	أفضل عدم مناقشة اتجاهاتي السياسية.					
13	أؤمن بمقولة من ليس معي فهو ضدي.					
14	أقوم بتنفيذ تعليمات قادتني دون مناقشة حتى وأن خالفت قناعاتي.					
15	معتقداتي السياسية خطوط حمراء لا اسمح بتجاوزها.					
16	أؤمن بالمبدأ الذي يقول: نحن أولاً ومن بعدنا الطوفان.					
17	اعتقد أن مصلحة الوطن تتحقق من خلال الحزب الذي أويده.					
18	لدي الاستعداد بالنضحية من أجل الكيان السياسي الذي أؤمن بعقيده.					
19	أرفض الحوار مع أي فرد ينتمي الى تيارات سياسية أخرى.					
20	الاستقرار يعني أن يكون هناك قائد واحد يسيطر على الحكم..					
21	انتصر لقادتي وأدافع عنهم سواء كانوا على صواب أو على خطأ.					
22	أرى أن قادة الاحزاب الاخرى لا أمان لهم.					

مقياس الثالوث المظلم في الشخصية (بصورته النهائية)

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	استحق أن يمدحني الناس على جميع اعمالي.					
2	جميع أعمالي مميزة مقارنة بأعمال الآخرين.					
3	أحب أن ينظر الي الآخرين بأعجاب وانبهار في المواقف الاجتماعية					
4	أكره أن ينتقدني الآخرون حتى لو كنت على خطأ.					
5	أكره أن يشعرني الآخرون بالنقص.					
6	أشعر أنني ناجح في كل شيء.					
7	لا أشعر بالارتياح للأفراد الذين يعارضونني.					
8	انا شخص خال من العيوب والخطاء.					
9	الناس شريريون بطبيعتهم ويجب استعمال الخداع معهم.					
10	الثقة بالناس تجلب المتاعب.					
11	استعمل كافة وسائل الاقناع والخداع للحصول على ما أريد.					
12	اذا لم يقدم الفرد مصلحته امام الآخرين فإنه لا يحصل على أي شيء.					
13	أتعامل مع الناس بقول ما يحبون سماعه.					
14	الكذبة البيضاء وسيلة مفيدة لتحقيق الرغبات والحاجات.					
15	لا اظهر العداة للأفراد رغم إساءتهم لي من اجل الاستفادة منهم.					
16	أو من بالمبدأ الذي يقول: الغاية تبرر الوسيلة.					
17	اتصرف وفق ما تمليه علي رغباتي من دون خجل.					
18	يظهر الناس عدم ارتياحهم لي.					
19	اجد صعوبة في السيطرة على تصرفاتي المؤذية للآخرين.					
20	استمر في تحقيق اهدافي ورغباتي حتى لو تطلب ذلك استعمال القوة.					
21	لا يستحق الناس مشاعر الاسف لانهم ضعفاء.					
22	الناس لا تأتي إلا بمنطق القوة.					
23	الاستماع الى نصائح وارشادات الآخرين مضیعة للوقت.					
24	اتصرف دون أن أبالي بالعقوبات والقواعد الاجتماعية.					

ظاهرة الإجمال والتفصيل في الخطاب القرآني (الفاتحة، البقرة، آل عمران، النساء) أنموذجاً

- دراسة تفسيرية بلاغية أسلوبية -

أ.م.د. دريد موسى داخل الأعرجي

جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

Drid_mas@yahoo.com

**Abbreviation and Giving Details in Quran
Explanatory, Rhetorical, Stylistic in An
(Alfatiha, Albakara, Al-Emran, and AlNisa'a Surahs)**

**Asst. Prof. Ph.D. Duraid Musa Dakhil Al-Araji
College of Basic Education/ University of Babylon**

Drid_mas@yahoo.com

Abstract

The present study aims at studying abbreviation and giving details in Quran. The study is limited to Alfatiha, Albakara, Al-Emran, and AlNisa'a surahs.

Keywords: abbreviation, details, Quran, surah.

الملخص

احتوى البحث على مقدمة بينت فيه إضاءة على مفردات العنوان وجعلت سورة الفاتحة - كما عليه علماء التفسير والبلاغة - فاتحة لهذا البحث الذي يظم أربع سور من الطوال؛ بوصفها أم القرآن وفاتحة الكتاب، وقسمت الدراسة على أربعة مباحث: أما الأول فقد اشتمل على سورة الفاتحة، ثم المبحث الثاني سورة البقرة، والمبحث الثالث سورة آل عمران، والمبحث الرابع سورة النساء، ثم أبرز النتائج. عن أبي بكر الأنباري أنه قال: (أنزل الله القرآن إلى سماء الدنيا ثم فرقه في بضع وعشرين سنة فكانت السورة تنزل لأمر يحدث، والآية جواباً لمستخبر، ويقف جبريل النبي صلى الله عليه وآله على موضع السورة والآيات والحروف. كله من النبي صلى الله عليه وآله فمن قدم سورة أو أخرها أفسد نظم القرآن).

الكلمات المفتاحية: (الإجمال، التفصيل، الإعجاز، الإيجاز، الإطناب، القرآن، السورة)

المقدمة

مَنَّ الله علينا بنعمة القرآن الهادي إلى الرشد عن طريق آياته المفصلة، التي جاءت على وجه من البلاغة، لا يذوق طعمها إلا من اغترف من بحر القرآن غرفة، مست شغاف قلبه بلطف، فهذا القرآن العظيم كان وما يزال النبع الصافي الكبير الذي يردده الباحثون للإرتشاف منه برغبة المحب، وطموح المجتهد، ولطالما أحببت الكتابة في بلاغة القرآن العظيم، وهذا الحب لأنال شرف دراسة بلاغة الأساليب القرآنية فوفقني الله تعالى ليقع اختياري على هذا الموضوع الموسوم بـ (ظاهرة الإجمال والتفصيل في الخطاب القرآني (الفاتحة، البقرة، آل عمران، النساء) أنموذجاً) - دراسة بلاغية أسلوبية تفسيرية - لأرتشف من هذا النبع الصافي الأصيل. واحتوى البحث على مقدمة بينت فيه إضاءة على مفردات العنوان وجعلت سورة الفاتحة - كما عليه علماء التفسير والبلاغة - فاتحة لهذا البحث الذي يظم أربع سور من الطوال؛ بوصفها أم القرآن وفاتحة الكتاب، وقسمت الدراسة على أربعة مباحث: أما الأول فقد اشتمل على سورة الفاتحة، ثم المبحث الثاني سورة البقرة، والمبحث الثالث سورة آل عمران، والمبحث الرابع سورة النساء، ثم أبرز النتائج.

ونعني بالدراسة البلاغية دراسة الإجمال والتفصيل وهو مصطلح بلاغي كبير، حيث جاء في مناهل العرفان للزرقاني، عن أبي بكر الأنباري أنه قال: (أنزل الله القرآن إلى سماء الدنيا ثم فرقه في بضع وعشرين سنة فكانت السورة تنزل لأمر

يحدث، والآية جواباً لمستخبر، ويقف جبريل النبي صلى الله عليه وآله على موضع السورة والآيات والحروف. كله من النبي صلى الله عليه وآله فمن قدّم سورة أو أخرها أفسد نظم القرآن⁽¹⁾

أما الآيات فقد قال الأنباري أيضاً: (انعقد إجماع الأمة على أن ترتيب آيات القرآن الكريم على هذا النمط الذي نراه في المصاحف كان بتوقيف من النبي صلى الله عليه وآله عن الله تعالى وأنه لا مجال للرأي والاجتهاد فيه، بل كان جبرئيل ينزل بالآيات على الرسول صلى الله عليه وآله ويرشده إلى موضع كل آية من سورتها ثم يقرؤها النبي صلى الله عليه وآله على المسلمين ويأمر كتّاب الوحي بكتابتها معيّناً لهم السورة التي تكون فيها الآية، وموضع الآية من هذه السورة). فترتيب الآيات في سورها واقع بتوقيفه صلى الله عليه وآله وأمره من غير خلاف في هذا بين المسلمين فكان أمر الرسول صلى الله عليه وآله - الذي لا ينطق عن الهوى- بأن توضع هذه الآية موضع كذا في سورة كذا وتلك في موضع كذا.

وهذا ما حتمّ علينا أن ندرس هذا الموضوع على وفق منهجية مناسبة لوحدة النص وارتباطاته وعلاقاته -كما تظهر ذلك الدراسة- فكانت كل سورة تدرس في مبحث له ارتباطاته مع ما قبله وما بعده مناسباً لمعنى الإجمال والتفصيل الذي هو ظاهرة تشمل القرآن كله وهنا يظهر الإعجاز البلاغي -كما سيتوضح ذلك في البحث- من حيث ارتباط المعاني وما يظهر من علاقات بين الألفاظ في سياق النصوص الطويلة - السور - مع بعضها.

وسبق هذا الموضوع بما يماثل منهجه فهناك أطروحة دكتوراه موسومة بـ(وجوه التناسب بين سور القرآن الكريم) للباحث أنس عبد العليم حيث اتخذ من أسماء السور مباحث وفصولاً من سورة البقرة إلى آخر سورة في القرآن بين فيها مناسبة الآيات والسور بعضها مع البعض الآخر، وتكلمنا نحن عن الإجمال والتفصيل في أربع سور (الفاتحة) وثلاث سور طوال كأنموذج يدل على هذه الظاهرة البارزة في القرآن العظيم.

وليست الدراسة البلاغية مقتصرة على الإجمال والتفصيل فحسب وإنما ضمت عشرات المصطلحات البلاغية التي لم تأت ضمن علم واحد من البلاغة وإنما ضمت العلوم الثلاثة -علم المعاني وعلم البيان وعلم البديع- والتي جاءت منسجمة مع دراسة الإجمال والتفصيل وإنما أشرت إلى هذا لأن هذه الموضوعات لم يكن لها من فصول ومباحث خاصة بها؛ لأن البحث أخذ منهجاً تفسيرياً بلاغياً آخر.

إذ لم يكن من منهجية هذه الدراسة أن يعين لها فصول بلاغية بحتة كالتشبيه والاستعارة والمجاز وغير ذلك؛ لأنها لا تتسجم إلا ما جاء ضمن مفهوم الإجمال والتفصيل مع منهج هذا البحث، وما جاء منها جاء في مجال سياقه كعلامات واصله بين النصوص بياناً وإيضاحاً بعد إبهام، وإيجازاً وإطناباً وإطلاقاً وتقييداً، وتكميلاً وتتميماً.

وكان من منهج هذا البحث دراسة سورة الفاتحة بوصفها مقدمة للكتاب العزيز مجملة له ثم ظهرت تفصيلات ذلك في سور القرآن بعدها، وكذلك ما جاء من الاستئناف والفصل والوصل والتقديم والتأخير والحذف والذكر والتكرار وغير ذلك، وهذا كله لم يدرس في مباحث خاصة؛ لأنها عملية يتجزأ عندها الموضوع ولا ينسجم ومنهج دراستنا، فحتمّ علينا أن ندرس كل سورة وفق مبحث لتتكون سلسلة متواصلة من السور غير منفصلة بأمور فنية بلاغية تفرق أكثر مما تجمع وتجزئ أكثر مما توصل.

وقد اقتضى العنوان أن أنظر في القرآن كله؛ فالموضوع له ارتباط بسور القرآن وآياته من حيث تفصيل الآية لما أجمل قبلها وبيان ما أجمل في سورة وفصل في موضع آخر من السورة أو في سورة أخرى، لذلك فلا يمكن أن نجتزئ من القرآن سورا ربما تكون لها علاقة وثيقة بسور أخرى أو آيات أخر لأن القرآن يفسر بعضه بعضاً؛ ولكننا اقتصرنا على هذه السور طلباً للاختصار.

والخطاب القرآني صادر من الذات الإلهية لا سبيل للمتلقي على ردّه وإنما لإفهامه بطرق من الكلام بحسب مقتضى الحال. ولغة الخطاب في القرآن الكريم تقتضي معرفتنا بأسلوب هذا الخطاب ومعرفة ترتيب السور وعلاقة هذا مع الإجمال والتفصيل.

إنّ وضع أو ترتيب السور أو جمعها على طريقة ما توحى بأنّ هذا الجمع جاء على وفق سياق يجمعها. وهذا يحتاج إلى بيان ذلك ومعرفة أسبابه ذلك؛ فمعرفة الإجمال والتفصيل بحسب ترتيب سور القرآن هي الطريق الأمثل لذلك؛ لأن ما أجمل من كلام القرآن يجد له دارس القرآن تفصيلاً وبياناً بين دفتي الكتاب المنزل، وإن عنوان الكتاب المنزل (القرآن) يدل على الجمع والقراءة ولا بد لهذا الجمع من مقدمة توضح شأنه وتجلّ قوله فكانت فاتحة الكتاب مقدمة لهذا القرآن توجز أهدافه وتُجمل مقاصده؛ لتدل على الشمول والإطلاق.

والإجمال هو إيراد الكلام على صورة تحتل وجوهاً متعددة، أما التفصيل فهو تعيين بعض تلك الوجوه المحتملة أو كلها، كما إنه يميز الشيء من الشيء ويبيّنه، يقول محمد الشاوش: (أنّ الإجمال والتفصيل ضرب خاص من إدراك الظاهرة، فالظاهرة الواحدة يمكن أن تترك وتعبّر عن إجمالها أو من حيث هي كل، ويعبر عنها المتكلم على ذلك النحو بالصيغة المناسبة للإجمال، كما يمكنه أن يدركها على نحو مفصل معتبراً انقسامها إلى أجزاء، ويعبر عنها على تلك الصورة بالصياغة المناسبة، وقد يكون التفصيل وحده كما يكون الإجمال وحده، وقد يكون أحدهما معاقباً في صورة إجمال بعد تفصيل أو في صورة تفصيل بعد إجمال) ⁽¹⁾ ويندرج مصطلح الإجمال والتفصيل ضمن مصطلح الإطناب إذ يقول د. أحمد مطلوب: (يؤتى بالإطناب بطريق الإيضاح بعد الإبهام ليرى المعنى في صورتين مختلفتين أو ليتمكن في النفس فضل تمكن، فإن المعنى إذا أُلقي على سبيل الإجمال تشوّفت نفس السامع إلى معرفته على سبيل التفصيل والإيضاح) ⁽²⁾ فيتوجه السامع إلى ما يرد بعد ذلك.

والإيضاح بعد الإبهام يمثلان وجهين لمقصد واحد والفرق بينهما من الدقة بمكان، بيد أن خصوصية كل منهما تكمن في أداء الوظيفة السياقية التي تحددها طبيعة النص ونوعه.

وفي معرض كلام ابن رشيق عن البلاغة قال: (إنها وضع الكلام موضعه في طولٍ أو إيجازٍ مع حسن العبارة) ⁽³⁾. وقد سلك القرآن في خطاب أهل مكة فيقول الزرقاني: (سبيل الإيجاز في خطابه، حتى جاءت السور المكية قصيرة الآيات صغيرة السور؛ لأنهم كانوا أهل فصاحة ولسن، صناعتهم الكلام، واهتمامهم البيان، فيناسبهم الإيجاز والإقلال دون الإسهاب والإطناب) ⁽¹⁾. في حين يقول د. صبحي الصالح، أن: (الخصائص الموضوعية والأسلوبية في المدينة أصبحت تستدعي التفصيل في التشريع وفي بناء المجتمع الجديد فكان لا بد أن يطنب بعد الإيجاز، ويفسر بعد الإجمال، ويراعي حال المخاطبين في كل آياته وسوره) ⁽²⁾ فمقام الإجمال يباين مقام التفصيل حسب مقتضى الحال.

أما المصادر والمراجع فقد اعتمدت على مجموعة من التفسيرات المهمة مثل: الكشاف للزمخشري، والتفسير الكبير للرازي، والبحر المحيط لأبي حيان، ونظم الدرر للبقاعي، ومن كتب المتشابه: درة التنزيل للإسكافي، وأسرار التكرار للكرمانلي، وملاك التأويل للغرناطي، وأسرار ترتيب سور القرآن للسيوطي، ومن المصادر الحديثة: تفسير ابن عاشور، وفي ظلال القرآن لسيد قطب، والتفسير البياني للقرآن الكريم لبننت الشاطي، وعلى طريق التفسير البياني للدكتور فاضل السامرائي، وغيرها كثير كما هو مثبت في قائمة المصادر والمراجع، وإذ خرج البحث على الصورة التي قدّم بها فإن الله سبحانه الفضل والمنّة، واستغفره تعالى على ما نبا فيه القلم أو أخطأ الفكر والحمد لله أولاً وآخراً الذي بنعمته وفضله تتم الصالحات.

(1) أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية، 578/1

(2) معجم المصطلحات البلاغية، 228/1

(3) العمدة، 249/1

(1) المناهل، 116/1

(2) مباحث في علوم القرآن ص 184

المبحث الأول

سورة الفاتحة

بين يدي السورة:

لابد لهذا القرآن العظيم الذي جمع السور على كثرة المعاني والأغراض من مقدمة، تجمل مفصله فكانت سورة الفاتحة عنوان الكتاب يدل على ما فيه بإيجاز، وتلك هي براعة الاستهلال.

يقول القرطبي: (وفي الفاتحة من الصفات ما ليس لغيرها، حتى قيل إن جميع القرآن فيها)⁽¹⁾ فالقرآن العظيم (بجملته تفسير لسورة الفاتحة بتفصيل مجملها، وكل سورة أخذت معنى منها)⁽²⁾.

وقال البقاعي: (وكانت سورة الفاتحة أمّا للقرآن؛ لأن القرآن جميعه مفصل من مجملها)⁽³⁾ وابتدئ بالفاتحة؛ لأن (من مقتضيات البلاغة تقديم الشيء مجملًا ثم تفصيله بعد؛ ليكون أوقع في النفوس وأدعى لتمكنه منها)⁽⁴⁾.

وقال السيوطي: (جميع القرآن تفصيل لما أجملته الفاتحة، فإنها بنيت على إجمال ما يحويه القرآن مفصلاً، فإنها واقعة في مطلع التنزيل، والبلاغة فيه أن تتضمن ما سيق الكلام لأجله؛ ولهذا لا ينبغي أن يقيّد شيء من كلماتها ما أمكن الحمل على الإطلاق)⁽⁵⁾.

ووقع الفاتحة مطلع التنزيل جاء على أعلى مراتب البلاغة بالإشارة إلى ما سيق كلام القرآن العظيم لأجله. وإجمال الفاتحة يقوم على مقاصد ثلاثة عامة:

أولها: تعريف بالمدعو إليه -كما أشير بصدرها-.

وثانيها: تعريف بالصراط المستقيم -وقد صرح به فيها-.

وثالث المقاصد: تعريفها بالحال عند الرجوع إليه تعالى.

وسميت هذه المقاصد بالمهمة، ثم فيها من المقاصد أيضا كالتتمة لتلك الخواص وهي:

الأولى: تعريف بأحوال المطيعين {صِرَاطَ الَّذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ} [الفاتحة:7].

والأخرى: تعريف بمنازل الطريق {إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ} [الفاتحة:5]⁽⁶⁾.

قال الحسن البصري: (إن الله أودع علوم الكتب السابقة في القرآن، ثم أودع علوم القرآن في المفصل، ثم أودع علوم المفصل في الفاتحة فمن علم تفسيرها كان كمن علم تفسير جميع الكتب المنزلة)⁽⁷⁾.

فالآيات الثلاث الأولى شاملة لكل معنى تضمنته الأسماء الحسنى والصفات العلى. فكل ما في القرآن من ذلك (مفصل من جوامعها. فالآيات الثلاث الأول من قوله: {الحمد لله... شاملة لكل ما يحيط بأمر الخلق في الوصول إلى الله والتحيز إلى رحمة الله والانتطاع دون ذلك. فكل ما في القرآن منه؛ فمن تفصيل جوامع هذه، وكل ما يكون وصلة بين ذلك مما ظاهره هذه من الخلق ومبدؤه وقيامه من الحق فمفصل من: {إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ} ⁽⁸⁾ وقد صح تسميتها بالسبع المثاني وتأويل ذلك أنها سبع آيات بلا خلاف بين القراء والمفسرين، ووصف الرسول صلى الله عليه وآله آياتها بالسبع المثاني، لأنها تنثني في كل صلاة تطوع ومكتوبة ⁽⁹⁾.

(1) تفسير القرطبي، الجامع لأحكام القرآن 110/1.

(2) نظرة العجلان: محمد الخطيب 9.

(3) نظم الدرر: البقاعي 22/1.

(4) جواهر البيان: الغماري 19.

(5) أسرار ترتيب سور القرآن: السيوطي 19.

(6) ينظر: أسرار ترتيب سور القرآن، السيوطي 19.

(7) م. ن ، 17، وينظر: قطف الأزهار: السيوطي 101/1.

(8) ينظر: نظم الدرر ، 23-22/1.

(9) ينظر: التحرير والتنوير: ابن عاشور 1 / 133، وتفسير العياشي 1 / 56.

{إجمال ألفاظ الفاتحة}

تقدمت سورة الفاتحة سور القرآن من حيث الترتيب فكانت واجهة عريضة فيها، وسميت كذلك بأمر الكتاب، والأساس، فصارت كالعنوان وبراعة الاستهلال، مع ما تضمنته من مقاصد منها: أن سورة الفاتحة في براعة الاستهلال بها نزلت من القرآن منزلة ديباجة الخطبة فقله تعالى: {الْحَمْدُ لِلَّهِ} [2] عبارة ثناء، وتحمل تمهيداً لطلب أعظم مقصد في القرآن الكريم وهو {اهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ} [6] وما يحمل هذا التعبير من تعريف بالصراف المستقيم ولما عرف العبد المدعو إليه وعرف الصراط المستقيم، كان لابد من تعريف حال الرجوع إليه تعالى وهي الآخرة لذلك كان الثالث قوله تعالى: {مَالِكِ يَوْمِ الدِّينِ} [4]، ولولا هذا المقصد لوقف العبد على الصراط من دون أن يبلغ مقصده كاملاً. وبذلك تمت مقاصد سورة الفاتحة في وجهها الأول الخاص بالله سبحانه وتعالى من التعريف به وصرافه والمآل إليه والمرء في اشتياق بعد أن عرف تلك الأحوال أن يعرف أحوال صفات المطيعين من العباد بعد التعريف بالمعبود، ليقترن بها ويطمح إلى تقليدها واتباعها؛ عليه يحظى بمنزلة المطيعين من العباد المشمولين بهذه العناية والرعاية.

ويبين الزمخشري كيف أن سورة الفاتحة اجملت علوم القرآن فذكر أنها مشتملة على الثناء على الله بما هو أهله وعلى التعبد والأمر والنهي وعلى الوعد والوعيد، وإن آيات القرآن لا تخرج عن هذه الأمور⁽¹⁾. وفي هذا إشارة إلى ما أجملته الفاتحة وفصلته السور. ولفظ الجلالة الله هو الاسم الكريم الذي ابتدأت به السورة؛ لأنه (دال على الذات، راجع إليه جميع الصفات، مختص به تعالى، لم يُسم به أحد، لا في الجاهلية ولا في غيرها، قال تعالى: {هَلْ تَعْلَمُ لَهُ سَمِيًّا} مريم: 65) قال ابن عباس: (أي: لا أحد يسمى الله)⁽²⁾ وراعى الخطاب القرآني الإيجاز في البسمة لكونها تكرر في سائر السور ما خلا سورة التوبة فكانت التسمية أولى من التحميد كما سيأتي. والبسمة (جمعت ما لم يجتمع في آية غيرها؛ وهو أنها آية مستقلة في الفاتحة عند من قال به وهي بعض آية في النمل [30] وربيعها الأول بعض آية في {اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ} العلق: 1] ونصفها الأول بعض آية في هود: {بِسْمِ اللَّهِ مَجْرَاهَا} [41] وربيعها الثالث بعض آية في سورة الرحمن: {الرَّحْمَنُ. عَلَّمَ الْقُرْآنَ} [1-2] ونصفها الثاني آية في الفاتحة وبعض آية في البقرة {هُوَ الرَّحْمَنُ الرَّحِيمُ} [163]⁽³⁾.

وسورة الفاتحة بنيت على أسلوب الإجمال والإطلاق ومما يستدل به على هذا الإجمال والإطلاق لفظة (الحمد) فـ: (الحمد والشكر متقاربان والحمد أعمهما، لأنك تحمد الإنسان على صفاته الذاتية وعلى عطائه ولا تشكره على صفاته)⁽⁴⁾، وأن الحمد يعم ما إذا وصل ذلك الإنعام إليك أو إلى غيرك⁽⁵⁾.

ثم إنه تعالى قال على لسان عبده {الْحَمْدُ لِلَّهِ} وليس على صورة أخرى (كأحمد الله) أو (نحمد الله)، لأن هذين التعبيرين يكونان مختصين بفاعل معين، ففاعل (أحمد) هو المتكلم وفاعل (نحمد) هم المتكلمون من حيث أن عبارة (الحمد لله) مطلقة فهو المحمود على وجه الاجمال منك ومن غيرك.

وإن قولك (أحمد الله) و(نحمد الله) مرتبط بزمن معين؛ لأن الفعل له دلالة زمنية معينة فالفعل المضارع يدل على الحال والاستقبال، ومعنى ذلك أن الحمد لا يحدث في غير هذا الزمان الذي نحمده فيه، في حين أن عبارة (الحمد لله) مطلقة غير مقيدة بزمن معين ولا بفاعل معين فالحمد فيها مستمر غير منقطع⁽⁶⁾.

قال الرازي: إنه (لما قال - الحمد لله - فقد أفاد ذلك أنه كان محموداً قبل حمد الحامدين وقبل شكر الشاكرين، فهؤلاء سواء حمدوا أو لم يحمدوا وسواء شكروا أو لم يشكروا فهو تعالى محمود من الأزل إلى الأبد بحمده القديم وكلامه القديم)⁽¹⁾. وأضاف

(1) ينظر: الكشف: الزمخشري 11/1.

(2) قطف الأزهار، 109/1، وينظر: تأملات في سورة الفاتحة: د. حسن باجودة 41.

(3) قطف الأزهار 127/1.

(4) لسان العرب: ابن منظور (حمد) 552/2.

(5) ينظر: التفسير الكبير: الرازي 219/1، والتبيان 1 / 2 للشيخ الطوسي.

(6) ينظر: لمسات بيانية: د. فاضل السامرائي 14.

الرازي: (أن الحمد عبارة عن صفة القلب وهي اعتقاد كون ذلك المحمود متفضلاً منعماً مستحقاً للتعظيم والإجلال، فإذا تلفظ الانسان بقوله (أحمد الله) مع أنه كان قلبه غافلاً عن معنى التعظيم اللائق بجلاله تعالى كان كاذباً، لأنه أخبر عن نفسه بكونه حامداً مع أنه ليس كذلك، أما إذا قال: الحمد لله - سواء أكان غافلاً أم مستحضراً لمعنى التعظيم، فإنه يكون صادقاً؛ لأن معناه أن الحمد حق لله وملكه، وهذا المعنى حاصل سواء أكان العبد مشتغلاً بمعنى التعظيم والإجلال أم لم يكن فثبت أن قوله: {الحمد لله} أولى من قوله: (أحمد الله)⁽²⁾.

فلفظة الحمد أنسب للإجمال منها إلى مفيد يقيدها، كتحويل اسميتها إلى جملة فعلية أو غير ذلك. والحمد لله في ابتداء سورة الفاتحة هو الأوقع والأنسب على السمع فيكون التعبير: {الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ} صورة متوازنة في السمع منسجمة مع ابتداء الخطاب مع {الرحمن الرحيم}.

فلفظ الجلالة (الله) عام مجمل لصفات أخرى، وأن الحمد استحقه لذاته لا بوصف دون آخر. والحمد (هو الوصف بالجميل على جهة التعظيم والتبجيل سواء تعلق بالنعمة أو لا)⁽³⁾ وهذا يعطي معنى الشمول والاطلاق للحمد. وقوله: {رَبِّ الْعَالَمِينَ} إشارة إلى ابتداء الخلق تنبيهاً على الاستدلالات بالمصنوع على الصانع وأنه قال: رب العالمين ولم يقل العوالم ذلك أن العوالم يطلق على جميع العوالم من المكلفين وغيرهم من جمادات وحيوانات وغير ذلك، وأن (العالمين) لا تطلق إلا على ذوي العلم خاصة وعلى ما اجتمع فيه العقلاء وغيرهم فيغلب العقلاء، وقد جمع العالم ولم يؤت به مفرداً لقريظة الاستغراق، ولو أفرد لتوهم أن المراد من التعريف العهد أو الجنس؛ فكان الجمع تنصيصاً على الاستغراق⁽⁴⁾. على هذا يكون قوله تعالى: رب العالمين، إما أن يعني رب البشر أو المكلفين؛ وإما رب الخلق كلهم، وغلب العقلاء منهم. ولهذا التخصيص أو التغليب سببه؛ ذلك أن الكلام في سورة الفاتحة خاص بالعقلاء فالعبادة والاستعانة وطلب الهداية إلى الصراط المستقيم وتصنيف الخلق إلى منعم عليهم ومغضوب عليهم وضالين هو خاص بالمكلفين فكان هذا الاختيار أنسب شيء ولو قال: (رب العالم أو رب العوالم) لم يحسن هذا الحسن؛ لأنه يشمل غير المكلفين. وقوله: رب، عم ذلك كله فالرب يشمل كل ما ذكر من صفات الله من ملك وخلق فهي صفة مطلقة تشمل العوالم كلها عاقلة وغير عاقلة وبذلك تؤكد هذه اللفظة عمومية الفاظ الفاتحة. ولما قال رب العالمين جاءت الصفات بعد ذلك على أسلوب الاطناب على عكس التسمية (الله رب العالمين) فقد جاءت على أسلوب الإيجاز فمقام الحمد مقام يقتضي من البسط ما لا يقتضيه مقام التسمية لأن الغرض منها التبرك ومنها الإشارة إلى أن التكرار إذا وقع في الكلام البليغ على سبيل التتابع ينبغي أن يفصل بينهما بشيء لا يكون أجنبياً؛ كما وقع بقوله رب العالمين ومنها الإشارة إلى أنه ينبغي أن يراعى في التسمية الإيجاز، وفي التحميد الاطناب... ومنها أن التسمية باعتبار تكرارها في سائر السور أولى بالاختصار من التحميد، فمنها أن التحميد لما كان الثناء بالجميل ينبغي أن يراعى في تكرره الثناء المتخالف؛ كما وقع في القرآن من قوله: {الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ:1}، {الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ:1}، {الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَى عَبْدِهِ الْكِتَابَ وَلَمْ يَجْعَلْ لَهُ عِوَجًا:1}، {الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي لَهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ وَلَهُ الْحَمْدُ فِي الْآخِرَةِ: سبأ:1}، {الْحَمْدُ لِلَّهِ فَاطِرِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ: فاطر:1}، بخلاف التسمية فإن الأنسب أن يكون بأفضل الأسماء والصفات وهو الله الرحمن الرحيم⁽⁵⁾.

واستغرق الحمد الزمان كله من الأزل إلى الأبد ولم يترك منه شيئاً؛ فكان كقوله: {وَهُوَ اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ لَهُ الْحَمْدُ فِي الْأُولَى وَالْآخِرَةِ: القصص:70} وشمل ذلك قوله: {وَقِيلَ الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ: الزمر:75} وقوله: {وَأَخِرَ دَعْوَاهُمْ أَنِ الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ: يونس:10}، فهذا هو الاستغراق في الحمد وشموله. وقوله الرحمان الرحيم (كلام لا يقوم غيره مقامه، لا في

(1) التفسير الكبير 1/ 220. والتبيان 1 / 3.

(2) م. س 220/1.

(3) تبيان البيان في مشكلات القرآن: الخطيب العمري 53.

(4) ينظر: تفسير البيضاوي 3/1، وجوامع الجامع 1/ 23 للشيخ الطبرسي، والتحرير والتنوير، ابن عاشور 198/1.

(5) ينظر: قطف الأزهار ، 124/1.

ألفاظه ولا في ترتيبه⁽¹⁾ قوله الرحمان جاءت الرحمان على صيغة (فعلان) تفيد الدلالة على الحدوث والتجدد نحو عطشان وجوعان وغضبان ولا تفيد الدلالة على الثبوت وتفيد أيضاً الامتلاء بالوصف⁽²⁾.

وجاءت صفة الرحيم على صيغة (فعل)؛ لتدل على الثبوت في الصفة نحو: طويل، وجميل، فجمع بينهما ليدل على أن وصفه الثابت والمتجدد هو الرحمة فرحمته دائمة لا تنقطع، وهو من أحسن الجمع بين الوصفين، ولا يؤدي الوصف بأحدهما ما يؤدي اجتماعهما⁽³⁾، وقوله: {مَالِكِ يَوْمِ الدِّينِ} أي مالك يوم الجزاء، وأن لفظة (مالك) فيه معنى إطلاق التصرف فيما يملك، وأن المالكية تبقى في يد المالك إذا تصرف فيما يملك، وأن (مالك) أمدح بأنه يحسن أن يضاف إلى من لا يضاف الملك إليه نحو مالك الإنسان والحيوان ومالك الجمادات، لفظة (مالك) أوسع من (ملك) لشمولها العقلاء وغيرهم، وكل هذه المعاني تعطي معنى الإطلاق والشمول لكلمة الدين⁽⁴⁾ وقد يسأل سائل لم قال: يوم الدين، ولم يقل يوم القيامة؟ والجواب أنه قال ذلك -والله أعلم- (مراعاة للفاصلة وترجيحاً للعموم؛ فإن الدين بمعنى الجزاء يشمل جميع أحوال القيامة من ابتداء النشور إلى السرد الدائم بل يكاد يتناول النشأة الأولى بأسرها على أن يوم القيامة لا يفهم منه الجزاء مثل يوم الدين)⁽⁵⁾.

وكذلك فإن لكلمة (الدين) معاني أخرى شاع استعمالها، كالطاعة والشرعية والجزاء والحساب والخضوع لله، وبذلك تذهب فيه نفس السامع كل مذهب، وقد أضاف الملك إلى اليوم، واليوم لا يملك بل يملك ما فيه من أمور مادية ومعنوية وذلك لقصد العموم والشمول، فملكية اليوم هي ملكية لكل ما فيه فهي إضافة عامة مطلقة⁽⁶⁾. واقتران الحمد بهذه الصفات الربانية أحسن اقتران وأجمله، وقد استغرق الحمد الأزمنة كلها فقد استغرق الحمد حين كان الله الفرد الصمد ولم يكن معه شيء وهو قوله الرحيم واستغرق الحمد وقت كانت الرحمة تنزل وهي لم تنقطع ولا تنقطع، وذلك قوله الدين واستغرق الحمد يوم الجزاء كله، ويوم الجزاء لا ينتهي؛ وذلك لخلود الجزاء وأهله من الفائزين في جناتهم والخاسرين في نيرانهم، فجزاء كل منهم غير منقضى وذلك هو يوم الدين (ومن كونه مالاً للأمر كله في العاقبة يوم الثواب والعقاب، بعد الدلالة على اختصاص الحمد به وأنه به حقيق، في قوله رب العالمين دليل على أن من كانت هذه صفاته لم يكن أحد أحق منه بالحمد والثناء عليه بما هو أهله)⁽⁷⁾.

وقوله: {إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ} مع أن التعبير في إياك نعبد قائم على الاختصاص إلا أنه يوحي كذلك بأن العبادة على مختلف أصولها وفروعها هي حق مطلق لله وحده، وهذا هو مفهوم الاطلاق. ثم إن هذا التعبير الكريم قائم على إطلاق فعل الاستعانة، ولم يفيد بشيء؛ بل إن الاطلاق يشمل أمور الدنيا والآخرة. وفي هذه الآية الكريمة لم يقل: أعبد وأستعين وذلك مظهر من مظاهر الجماعة. وهذه السورة التي تقرأ في كل ركعة من ركعات الصلاة فيها إشارة إلى أهمية الجماعة بكلمة (نستعين) و(اهدنا)؛ وهذا يدل على أن العبارة شاملة مجملة؛ فدين الإسلام دين جماعي تظهر شعائره في الصلاة والحج بوصفها من أكبر المظاهر الجماعية، وكذلك الزكاة والصدقات، من أكبر مظاهر التكافل الاجتماعي، والجهاد في شؤون الجماعة، والصوم ليس عبادة فردية محضة وغير ذلك من أمور كثيرة فيها مظاهر جماعية مما يدل على الإطلاق دون التقييد، (والمجيء بالنون في الفعلين بقصد الاخبار من الداعي عن نفسه وعن جنسه من العباد. وقيل أن المقام لما كان عظيماً لم يستقل به الواحد استقصاراً لنفسه واستصغاراً لها؛ فالمجيء بالنون لقصد التواضع لا لتعظيم النفس)⁽⁸⁾. وفضلاً عن مجيء (نستعين) وغيرها على معنى الجماعة وأنها مظهر من مظاهر الجماعة؛ فإنها جاءت مناسبة للمعنى المراد ومراعاة حسن الكلام؛ فإن الوقوف على فاصلة معينة في القرآن لم يأت لأجل تناسب الفواصل حسب، وإنما لمعنى مراد مقصود فضلاً عن

(1) م. ن. 118/1.

(2) ينظر: التفسير القيم، ابن قيم الجوزية 37/1.

(3) ينظر: لمسات بيانية 37.

(4) ينظر: البحر المحيط: أبو حيان 134/1.

(5) روح المعاني: الألوسي 88/1.

(6) م. ن. 1 / 88، وينظر: لمسات بيانية 38.

(7) الكشاف 18/1. وجوامع الجامع 7 / 1.

(8) فتح القدير 25/1.

المفاضلة، خلافاً لمن اعتمد الفاصلة وحدها نحو ابن الأثير من القدماء، ود. إبراهيم السامرائي من المحدثين⁽¹⁾. فابن الأثير يخالف الزمخشري في تقديم (إياك نعبد) فالزمخشري ذكر في تفسيره: أن التقديم في هذا الموضع قصد به الاختصاص⁽²⁾، بينما ابن الأثير يرى أنه (لم يقدم المفعول فيه على الفعل للاختصاص وإنما قُدِّمَ لمكان نظم الكلام؛ لأنه لو قال نعبدك ونستعينك لم يكن له من الحسن ما لقوله (إياك نعبد...) ألا ترى أنه تقدم قوله تعالى (إياك نعبد وإياك نستعين) فجاء بعد ذلك قوله (اهدنا الصراط المستقيم) وذلك لمراعاة حسن النظم السجعي الذي هو على حرف النون، ولو قال نعبدك ونستعينك لذهبت تلك الطلاوة وزال ذلك الحسن)⁽³⁾.

والتعبير القرآني على هذه الصورة جاء مراعاة للمعنى والنظم في آن واحد.

وإنه لما وصف بأنه رب العالمين سبحانه علم أنه حاضر في كل زمان ومكان، وليس غائباً؛ ولم يذكر له سبحانه في سورة الفاتحة ظرفاً مكانياً أو زمانياً على جهة الاجمال والإطلاق، ذلك لأنه رب العالمين جميعاً فلا يغيب عنهم ولا يغيبون عنه فلما علم حضوره نودي بندااء الحاضر المخاطب⁽⁴⁾.

وعبرة (إياك نعبد) لما سبقت أحكاماً مطلقة عامة في أول الفاتحة جاء الطلب بالهداية من العبد، وأن يبين لهم ربهم معرفة هذا الدين فعرفه لهم بأنه (الصراط المستقيم) بياناً للدين القويم على الاستعارة بتشبيه الدين القويم بالصراط المستقيم جاء في اللسان: هديته الطريق والبيت هداية أي عرفته لغة أهل الحجاز وهواه إلى الطريق بمعنى أرشده إليه، وهواه للطريق بينه له أيضاً، وهديت لك بينت لك وقوله تعالى: {اهدنا الصراط} أولم تبين لهم⁽⁵⁾؛ فالبعيد الضال عن الطريق يحتاج إلى هاد يدهله على الطريق ويوصله إليه، فهنا نستعمل (يهدي إلى) أي يوصل إلى ويرشد إلى، والذي يصل إلى الطريق يحتاج إلى هاد يعرفه بأحوال الطريق ومراحلها وما فيها من مخاوف وأماكن الهلكة والأمن ويعرفه بما يحتاج السالك في هذه الطريق، وهنا نستعمل (هداه الطريق)، وهذا مناسب لما جاءت عليه السورة في طلب الهداية في معرفة أمور الدين موضحة لهم، فالسورة أجملت لهم أسس هذا الدين، ولم تبين لهم كيف العمل بهذه الأسس والاحكام النظرية، فطلب الهداية في هذه السورة بـ اهدنا الصراط المستقيم دون التعدية بالحرف لمن كان في الطريق بعد تلقي الاشارات والدلائل إليه دون تفصيل بمعرفة خصوصيات الأصول، فيطلب أن يعرفه ويبصره بشأنه ولمن ضل وانحرف من المؤمنين عن الجادة، فيرده إليها فتشمل القسمين أي (اهدنا الصراط) دون تعدية، فجمع معان عدة كما سبق، وأن التعدية دون أحرف فقال لمن يكون في الطريق ولمن لا يكون، فهنا نطلب الهداية لمن كان في الطريق ولما كان هؤلاء من الموحدين الحامدين لله، كان المعنى علاوة على ما مر طلب استمرار الهداية على الطريق المستقيم والتثبيت على الهدى والزيادة فيه، كما قال تعالى: {وَالَّذِينَ اهْتَدَوْا زَادَهُمْ هُدًى وَاتَّأَهُمْ تَقْوَاهُمْ} محمد: [17] وهكذا يكون بتفصيل الأحكام وبيانها بعد أن أجملها.

جاء في البحر المحيط: (ومضمون هذه الجملة طلب استمرار الهداية إلى طريق من أنعم الله عليهم؛ لأنه من صدر منه حمد الله واخبر بأنه يعبد ويستعينه فقد حصلت له الهداية، لكن يسأل دوامها واستمرارها)⁽⁶⁾. ولذلك نجد في أول سورة البقرة صفات هؤلاء الحامدين مبينة ومفصلة بعد إجمالها في سورة الفاتحة (صراط الذين أنعمت عليهم) وهم المقبولون وهم هنا طائفة واحدة أما المردودون فهم فريقان: المغضوب عليهم والضالون، والذين كملت نعمة الله عليهم هم الذين جمعوا بين معرفة الحق

(1) ينظر: من بديع لغة التنزيل، د. إبراهيم السامرائي 9.

(2) ينظر: الكشف 20/1.

(3) المثل السائر: ابن الأثير 39/2.

(4) ينظر: لمسات بيانية 37.

(5) لسان العرب: (هدى) 774/8.

(6) البحر المحيط 148/1.

لذاته والخير لأجل العمل به وهؤلاء هم المرادون بقوله (أنعمت عليهم) فقد ذكر الصراط أولاً مجملاً وثانياً مفصلاً بياناً وإيضاحاً للأول⁽¹⁾.

ومع أن قوله: (صراط الذين أنعمت عليهم) هو تفصيل لقوله تعالى: اهدنا الصراط المستقيم إلا أن الأسلوب جاء على الإجمال في الجملة الفعلية في قوله: أنعمت عليهم لم يذكر نوع النعم مفصلاً، وإنما جاء الأسلوب على الإجمال. وبُني الم غضوب عليهم للمفعول إليهم الغضب، عليهم: غضب الله وغضب الغاضبين لله، ولا يتخصص بغاضب معين فهم مغضوب عليهم من كل الجهات، وأن العلائق تنقطع بينهم نحو قوله تعالى: ﴿وَقَالَ إِنَّمَا اتَّخَذْتُمْ مِنْ دُونِ اللَّهِ أَوْثَانًا مَوَدَّةَ بَيْنِكُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا ثُمَّ يَوْمَ الْقِيَامَةِ يَكْفُرُ بَعْضُكُم بِبَعْضٍ وَيَلْعَنُ بَعْضُكُم بَعْضًا﴾ العنكبوت:25] وتبرأ بعضهم من بعض، حتى ليتبرأ الإنسان من جلده وجوارحه التي تشهد عليه، فهم مغضوب عليهم من كل شيء ومن كل أحد وهذا عموم وشمول. فانظر هذا العموم في الغضب وهذا الاطلاق.

وقال: غير المغضوب عليهم ولا الضالين فذكر (لا) بينهما، ولم يقل غير المغضوب عليهم والضالين؛ لئلا يفهم أن المباينة لمن جمع الغضب والضلال دون من لم يجمعهما فالمباينة لكل صنف منها وهذه دلالة عموم وإطلاق وجاء في الكشف فإن قيل: (لم دخلت (لا) في (ولا الضالين) قلت لما في (غير) من معنى النفي كأنه قيل: لا المغضوب عليهم ولا الضالين)⁽²⁾ سؤال الكشف يعني أن (لا) المسماة بالمزيدة عند البصريين إنما تقع بعد الواو العاطفة في سياق النفي للتأكيد والتصريح بتعليق النفي بكل من المعطوف والمعطوف عليه؛ كي لا يتوهم أن المنفي هو المجموع من حيث هو مجموع، فيجوز حينئذ ثبوت أحدهما⁽³⁾. وبهذا يتناسب قوله تعالى: الحمد لله وقوله: غير المغضوب عليهم ولا الضالين، فالحمد مطلق غير مقيد بزمان ولا بفاعل معين وهو دائم ثابت وهؤلاء مغضوب عليهم وضالون على جهة الثبوت والدوام⁽⁴⁾. وهذا من تناسب مفتتح السورة ومختتمها.

(وبنو الصراط على وزن (فعال) لأنه مشتمل على سالكه اشتمال الحلق على الشيء المسروط، وهذا الوزن كثير في المشتملات على الأشياء، كاللحاف والخمار والرداء والغطاء والفراش والكتاب الى سائر الباب)⁽⁵⁾ ومع أن لفظة (المستقيم) صفة مقيدة له إلا أن هذه الصفة مع موصوفها أعطت معنى عاماً غير مقيد.

وإضافة (الصراط) إلى الموصول المبهم (الذين) دون أن يقول: صراط النبيين والمرسلين؛ ففيه إجمال؛ إذ لم يبين من هؤلاء المنعم عليهم، وفصل ذلك في موضع آخر بقوله: ﴿وَمَنْ يُطِيعِ اللَّهَ وَالرَّسُولَ فَأُولَئِكَ مَعَ الَّذِينَ أَنْعَمَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ مِنَ النَّبِيِّينَ وَالصَّدِّيقِينَ وَالشُّهَدَاءِ وَالصَّالِحِينَ وَحَسُنَ أُولَئِكَ رَفِيقًا﴾ النساء:69] فصل بعد إجمال.

وفي اهدنا الصراط إن (فعل الهداية متى عُدِّي بـ(إلى) تضمن الإيصال إلى الغاية المطلوبة فأُتي بحرف الغاية، ومتى عُدِّي بـ(اللام) تضمن التخصيص بالشيء المطلوب فأُتي باللام الدالة على الاختصاص والتعيين فإذا قلت هديته لكذا فهم معنى ذكرته له وجعلته له وهيبته ونحو هذا، وإذا تعدى بنفسه تعدى المعنى الجامع لذلك كله، وهو التعريف والبيان والإيهام. فالقائل إذا قال: اهدنا الصراط هو طالب من الله أن يعرفه إياه ويبينه له ويلهمه إياه ويقدره عليه، فيجعل في قلبه علمه وإرادته والقدرة عليه، فجرد الفعل من الحرف وأُتي به مجرداً فعُدِّي بنفسه ليتضمن هذه المراتب كلها ولو عُدِّي بحرف تعين معناه وتخصص معنى الحرف فتأمله فإنه من دقائق اللغة واسرارها)⁽⁶⁾ فعدم التعدية بـ(إلى) أو بـ(اللام) يعطي معنى العموم والاطلاق ثم فسره بقوله: صراط الذين... (ولم يقل اهدنا صراط الذين أنعمت عليهم؛ لما في الأول من التنبيه والإشعار بأن الصراط المستقيم هو

(1) ينظر: الكشف 21/1.

(2) الكشف 22/1.

(3) م. ن 22/1.

(4) ينظر: لمسات بيانية 76.

(5) بدائع الفوائد: ابن قيم الجوزية 244/1.

(6) بدائع الفوائد 238/1.

صراط المؤمنين؛ فدل عليه بأبلغ وجه، كما تقول: هل أدلك على فلان الأكرم الأفضل؛ لأنك تثبت ذكره مجملاً ومفصلاً فجعلته علماً في الكرم والفضل، كأنك قلت: من أراد رجلاً جامعاً للخصلتين جميعاً فعليه بفلان⁽¹⁾ وأن عبارة المغضوب عليهم والضالين فيها هاتان اللفظتان اللتان جاءتا على سبيل الإجمال هنا، وفصلت في مواضع أخرى من التنزيل مرتبة في سورة البقرة بعدها بقوله تعالى: {فَبَاءُوا بِغَضَبٍ عَلَى غَضَبٍ} البقرة: [90] ثم في سورة المائدة: {قُلْ هَلْ أُنَبِّئُكُمْ بِشَرٍّ مِنْ ذَلِكَ مَثُوبَةً عِنْدَ اللَّهِ مَنْ لَعَنَهُ اللَّهُ وَغَضِبَ عَلَيْهِ وَجَعَلَ مِنْهُمْ الْفِرْدَ وَالْخَنَازِيرَ وَعَبَدَ الطَّاغُوتِ أُولَئِكَ شَرٌّ مَكَانًا وَأَضَلُّ عَنْ سَوَاءِ السَّبِيلِ} المائدة: [60] وكذلك قوله في السورة نفسها: {قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لَا تَغْلُوا فِي دِينِكُمْ غَيْرَ الْحَقِّ وَلَا تَتَّبِعُوا أَهْوَاءَ قَوْمٍ قَدْ ضَلُّوا مِنْ قَبْلُ وَأَضَلُّوا كَثِيرًا وَضَلُّوا عَنْ سَوَاءِ السَّبِيلِ} [77]، ثم قوله في سورة الاعراف: {إِنَّ الَّذِينَ اتَّخَذُوا الْعِجْلَ سَيِّئًا لَهُمْ غَضَبٌ مِنْ رَبِّهِمْ وَذِلَّةٌ لِّلْأَعْرَافِ} [152].

وقد جاء ذكر اليهود وهم المغضوب عليهم في سورة البقرة مفصلاً وفي سورة آل عمران مجملاً، وجاء ذكر النصارى (الضالين) مفصلاً في آل عمران ومجملاً في البقرة⁽²⁾ والمغضوب عليهم والضالين ذكروا في الفاتحة على حسب ترتيبهم في الزمان؛ فعقب بسورة البقرة وجميع ما ذكر فيها من خطاب أهل الكتاب لليهود خاصة، وما وقع فيها من ذكر النصارى لم يقع بذكر الخطاب ثم عقت البقرة بسورة آل عمران وأكثر ما فيها من خطاب أهل الكتاب النصارى⁽³⁾. وهذا من أسرار إعجاز القرآن وبدائعه.

- تناسب الأطراف في سورة الفاتحة

جاء هذا التناسب في مواقع متعددة:

- 1- التناسب بين الافتتاح والاختتام: فاختتمت سورة الفاتحة جاءت كتفصيل جملة المطلوب فيها إذ المطلوب الأعلى الإيمان المحفوظ من المعاصي المسببة لغضب الله والضلال؛ ففصل جملة ذلك بقوله: أنعمت عليهم؛ والمراد: المؤمنون؛ ولذلك أطلق الانعام ولم يقيد ليتناول كل إنعام؛ لأن من أنعم الله عليه بنعمة الإيمان فقد أنعم عليه بكل نعمة؛ لأن نعمة الإيمان مستتبعة لجميع النعم؛ ثم وصفهم بقوله: غير المغضوب عليهم ولا الضالين: يعني أنهم جمعوا بين النعم المطلقة وهي نعمة الإيمان، وبين السلامة من غضب الله والضلال المسببين عن معاصيه وتعدّي حدوده⁽⁴⁾.
- 2- وقد تتناسب هذه السورة مع سورة البقرة بعدها: فإن (افتتاح سورة البقرة بقوله: {ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ} البقرة: [2] إشارة إلى الصراط في قوله: اهدنا الصراط كأنهم لما سألوا الهداية إلى الصراط قيل لهم: ذلك الصراط الذي سألتهم الهداية إليه هو الكتاب، وهذا معنى حسن يظهر فيه ارتباط سورة البقرة بالفاتحة⁽⁵⁾ وكما ختمت الفاتحة بالدعاء للمؤمنين على وجه الإجمال ختمت سورة البقرة بالدعاء للمؤمنين على وجه التفصيل (فتأخدت السورتان وتشابهتا في المقطع؛ وذلك من وجوه المناسبة في التتالي والتناسق)⁽⁶⁾.
- وفي قوله: اهدنا الصراط المستقيم صراط، كرر لفظة: صراط (وذلك بأن الصراط هو المكان المهيأ للسلوك، فذكر في الأول المكان ولم يذكر السالكين، فأعاده مع ذكرهم فقال: صراط الذين أنعمت عليهم ولهذا كرر أيضاً قوله: {وَأَنَّكَ لَتَهْدِي إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ. صِرَاطِ اللَّهِ الَّذِي لَهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ} الشورى 52-53 [لأنه ذكر المكان المهيأ]⁽⁷⁾ أولاً ثم ذكر غايته ومطلوبه.

(1) المثل السائر 27/1.

(2) ينظر: نظم الدرر 13/2.

(3) ينظر: أسرار ترتيب سور القرآن: 27، 28، وينظر: مباحث في التفسير الموضوعي: مصطفى سالم 86.

(4) ينظر: البرهان: الزركشي 233/1.

(5) الاتقان: السيوطي 70.

(6) أسرار ترتيب سور القرآن 28-29.

(7) بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز: الفيروز آبادي 130/1.

وإذا ما عدنا الى سورة الفاتحة مرة أخرى نجد لها وجها آخر من الإعجاز فإنها مطلقة مفتوحة على جميع سور القرآن وفيها كذلك نوع تفصيل للاسم الشامل المطلق (الله) أنه {الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ. الرَّحْمَنُ الرَّحِيمُ. مَالِكِ يَوْمِ الدِّينِ}، وفيها نوع تفصيل للصراط المستقيم أنه {صِرَاطَ الَّذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ غَيْرِ الْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ وَلَا الضَّالِّينَ}. يقول السيوطي: (وإذا تأملت ما أوردناه في هذه السورة -على وجازتها- من الأسرار اللطيفة، والنكت البديعة علمت مناسبة الافتتاح بها وكونها أم القرآن وأفضله وأعظم سوره، هذا مع أنه على كثرتة بالنسبة إلى ما اشتملت عليه مما لا تدرکه أفهامنا، كنقطة من بحر)⁽¹⁾، فهي سورة مجملة الألفاظ فيها نوع تفصيل تنبيهها على أن القرآن العظيم جاء على هذا الأسلوب بين إجمال وتفصيل أو إيجاز وإطناب.

المبحث الثاني

سورة البقرة

بين يدي السورة:

المقصود الإجمالي لهذه السورة مدح مؤمني أهل الكتاب، وذم كفار مكة ومنافقي المدينة، وقصة التخليق والتعليم وملامة علماء اليهود، والرد على النصاري، وابتلاء إبراهيم، وذكر الحج والقصاص والصيام، وقتال الكفار، وتعدد النعم على بني إسرائيل وتحريم الربا⁽²⁾، وصرح الإمام الرازي في آخر سورة البقرة عن نظم هذه السورة وبدائع ترتيبها فقال: (ومن تأمل في لطائف نظم هذه السورة وفي بدائع ترتيبها علم بأن القرآن كما أنه معجز بحسب فصاحة ألفاظه وشرف معانيه فهو أيضا معجز بحسب أسلوبه)⁽³⁾ ثم بدأت السورة بكلمات فيها مدود وفواصل طويلة مناسبة تكون أنسب لقرع الأسماع، وتنبيهها بألفاظ توحى بأن الخطاب يحتاج إلى إصغاء وإنصات للإدراك والاستيعاب، فكان للسورة هذا الجو الهادي الخاص الذي (يظل موضوعاتها كلها، ويجعل سياقها يتناول هذه الموضوعات من جوانب معينة تحقق التناسق بينها وفق هذا الجو ولها إيقاع موسيقي خاص إذا تغير في أثناء السياق وإنما يتغير لمناسبة موضوعية خاصة)⁽⁴⁾ فمفتتح السورة: {الم (1) ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ} له نغمته الخاصة بمناسبتها لموضوع السورة في تفصيل الأحكام وضرب الأمثال.

يقول العسكري: (وقد رأينا الله تعالى إذا خاطب العرب والأعراب أخرج الكلام مخرج الإشارة والوحي وإذا خاطب بني إسرائيل أو حكى عنهم جعل الكلام مبسوطاً... لبعده فهمهم وتأخر معرفتهم)⁽⁵⁾. ويرى السيوطي: (أن كل سورة تفصيل لإجمال ما قبلها وشرح له وإطناب لإيجازه)⁽⁶⁾.

- تناسب الأطراف:

فبعد أن أجملت سورة الفاتحة حال الأصناف الثلاثة من طالبي الهداية:

{الَّذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ} والمغضوب عليهم، والضالين فصلت سورة البقرة تلك الأصناف فبدأت بالمتقين: {ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ. الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنْفِقُونَ. وَالَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِمَا أُنزِلَ إِلَيْكَ وَمَا أُنزِلَ مِنْ قَبْلِكَ وَبِالْآخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ. أُولَئِكَ عَلَى هُدًى مِنْ رَبِّهِمْ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ} لبقرة: 2-5 ثم الكافرين: {إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا سَوَاءٌ عَلَيْهِمْ أُنذِرْتَهُمْ أَمْ لَمْ تُنذِرْهُمْ لَا يُؤْمِنُونَ} 6، وأطنبت بعد ذلك في تفصيل صفات الضالين المنافقين: {لَوْ مِنَ النَّاسِ مَنْ يَقُولُ آمَنَّا بِاللَّهِ وَبِالْيَوْمِ الْآخِرِ وَمَا هُمْ بِمُؤْمِنِينَ..... يَكَاذُ الْبَرْقُ يَخْطَفُ أَبْصَارَهُمْ كُلَّمَا أَضَاءَ لَهُمْ مَشَوْا فِيهِ وَإِذَا أَظْلَمَ عَلَيْهِمْ قَامُوا وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَذَهَبَ بِسَمْعِهِمْ وَأَبْصَارِهِمْ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ} البقرة: 8-20 ضارباً لهم الأمثال.

(1) قطف الأزهار 150/1.

(2) ينظر: بصائر ذوي التمييز 135-134/1.

(3) التفسير الكبير 125/7.

(4) في ظلال القرآن: سيد قطب 28/1.

(5) كتاب الصناعاتين: العسكري 193/1.

(6) أسرار ترتيب سور القرآن 24.

وهذا من بديع الأساليب القرآنية في الإجمال والتفصيل في شؤون هذه الطوائف الثلاث.

وكما أرشد سبحانه عباده السائلين الهداية في خاتمة الفاتحة إلى أن الهدى المسؤول إنما هو الكتاب⁽¹⁾ (كان ذلك من أعظم المناسبات لتعقيب الفاتحة البقرة)⁽²⁾ فابتدأت سورة البقرة بمدح المؤمنين والإيمان بالغيب وجميع فرائض الإسلام، وبذم الكافرين على أصنافهم ثم ختمت بمدح المؤمنين ودعائهم النصر على الكافرين فناسب مطلعها مقطعها⁽³⁾ قال ابن حيان: (تتبع أوائل السور المطولة فوجدتها يناسبها أواخرها بحيث لا يكاد ينخرم منها شيء وذلك من أبدع الفصاحة حيث يتلاقى آخر الكلام المفرط بالطول بأوله... فبين تعالى في آخر هذه السورة أن أولئك المؤمنين هم أمة محمد ص)⁽⁴⁾، وجاء في النبأ العظيم: (إن الآيات الخمس لبداية السورة تتجاوب مع الخاتمة إذ كان مطلع السورة وعداً كريماً لمن يؤمن بها ويطيع أمرها بأنهم أهل الهدى وأهل الفلاح. ونجد بلاغاً عن نجاح دعوتها: {أَمَّنَ الرَّسُولُ بِمَا أُنْزِلَ إِلَيْهِ مِنْ رَبِّهِ وَالْمُؤْمِنُونَ كُلٌّ آمَنَ بِاللَّهِ وَمَلَأَتْكَ وَكُتِبَ وَرُسُلِهِ لَا تُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِنْ رُسُلِهِ وَقَالُوا سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا غُفْرَانَكَ رَبَّنَا وَإِلَيْكَ الْمَصِيرُ} البقرة: 285])⁽⁵⁾ فختمت السورة بالدعاء المتضمن لخصائص الشريعة الإسلامية، وذلك من جوامع الكلم؛ فكان هذا الختام تذييلاً.

الإجمال والتفصيل في السورة:

- في العبارة الواحدة:

بعد الإشارة في أول سورة البقرة إلى صفات المؤمنين ثم الكافرين ثم الإسهاب في صفات المنافقين، ثم عاد القرآن ليفصل في الكافرين والمنافقين والفاسقين بقوله تعالى: {وَأَمَّا الَّذِينَ كَفَرُوا فَيَقُولُونَ مَاذَا أَرَادَ اللَّهُ بِهَذَا مَثَلًا يُضِلُّ بِهِ كَثِيرًا وَيَهْدِي بِهِ كَثِيرًا وَمَا يُضِلُّ بِهِ إِلَّا الْفَاسِقِينَ (26) الَّذِينَ يَفْضُونَ عَهْدَ اللَّهِ مِنْ بَعْدِ مِيثَاقِهِ وَيَقْطَعُونَ مَا أَمَرَ اللَّهُ بِهِ أَنْ يُوصَلَ وَيَفْسِدُونَ فِي الْأَرْضِ أُولَئِكَ هُمُ الْخَاسِرُونَ (27) كَيْفَ تَكْفُرُونَ بِاللَّهِ وَكُنْتُمْ أَمْوَانًا فَأَحْيَاكُمْ ثُمَّ يُمَيِّتُكُمْ ثُمَّ إِلَيْهِ تُرْجَعُونَ} البقرة: 26-28] فقد أجمل القول بلفظة (به) ثم فسره بقول: (أن يوصل) دون تخصيص فكان بياناً بعد إجمال؛ وهذا أروع في النفس وأجمل. والقطع هنا أي (قطعهم الأرحام وموالاته المؤمنين، وقيل قطعهم ما بين الأنبياء... في إيمانهم ببعض، وكفرهم ببعض)⁽⁶⁾ وهذه إشارة من إشارات التفصيل. وقد تأتي هذه الإشارة إلى الإجمال والتفصيل على أسلوب آخر؛ فقد توجي بعض الألفاظ المجملة بظلال من معان كثيرة كلفظة (خطوات)⁽⁷⁾ في قوله تعالى: {وَلَا تَتَّبِعُوا خُطُوبَاتِ الشَّيْطَانِ إِنَّهُ لَكُمْ عَدُوٌّ مُبِينٌ} البقرة: 168، فقد أجمل الخطاب (خطوات الشيطان) ثم فصلها في السياق بقوله تعالى: {إِنَّمَا يَأْمُرُكُم بِالسُّوءِ وَالْفَحْشَاءِ وَأَنْ تَقُولُوا عَلَى اللَّهِ مَا لَا تَعْلَمُونَ} 169، ونجد مثل هذا التحذير القرآني في سور أخرى من التنزيل⁽⁸⁾.

وكذلك لفظ (البر) في قوله تعالى: {لَيْسَ الْبِرُّ أَنْ تُولُوا وُجُوهَكُمْ قِبَلَ الْمَشْرِقِ وَالْمَغْرِبِ وَلَكِنَّ الْبِرَّ مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَالْمَلَائِكَةِ وَالْكِتَابِ وَالنَّبِيِّينَ وَآتَى الْمَالَ عَلَى حُبِّهِ ذَوِي الْقُرْبَى وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينَ وَابْنَ السَّبِيلِ وَالسَّائِلِينَ وَفِي الرِّقَابِ وَأَقَامَ الصَّلَاةَ وَآتَى الزَّكَاةَ وَالْمُوفُونَ بِعَهْدِهِمْ إِذَا عَاهَدُوا وَالصَّابِرِينَ فِي الْبَأْسَاءِ وَالضَّرَّاءِ وَحِينَ الْبَأْسِ أُولَئِكَ الَّذِينَ صَدَقُوا وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُتَّقُونَ} البقرة: 177] فذكر (البر) مجملاً في قوله: (ليس البر...) ثم فصله بقوله: (ولكن البر...) وفي هذا (الخطاب لأهل الكتاب)⁽⁹⁾ بيان وتفصيل لمفهوم (البر) المجمل وفي جانب معين منه وتحديد مساره وتبيينه في هذه الآية؛ لما ينطوي عليه لفظ (البر) من دلالات كثيرة.

(1) ينظر: نظم الدرر 32/1، مباحث في التفسير الموضوعي 84 وما بعدها.

(2) نظم الدرر 32/1، وينظر: البرهان على إعجاز القرآن، عبد العزيز الشناوي 20.

(3) ينظر: جواهر البيان 24، مباحث في التفسير الموضوعي 76.

(4) البحر المحيط 378/2، وينظر: التفسير الكبير 128/7.

(5) النبأ العظيم، د. محمد دراز 210.

(6) الكشف 114/1.

(7) ينظر: الجامع لأحكام القرآن 208/2.

(8) النساء: 60، القصص: 15، المائدة: 91، فاطر: 6.

(9) الكشف 198/1.

ومثل ذلك لفظة (القصاص) التي جاءت على صورة جملة في قوله تعالى: {لَكُمْ فِي الْقِصَاصِ حَيَاةٌ يَا أُولِي الْأَلْبَابِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ} البقرة: 178، وهذه العبارة كانت من أوجز العبارات القرآنية؛ فكان الكلام هنا إجمالاً للموضوع الذي قد فصله القرآن قبل ذلك في قوله تعالى: {لَهَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِصَاصُ فِي الْقَتْلِ الْحُرُّ بِالْحُرِّ وَالْعَبْدُ بِالْعَبْدِ وَالْأُنْثَى بِالْأُنْثَى فَمَنْ عُفِيَ لَهُ مِنْ أَخِيهِ شَيْءٌ فَاتَّبَاعْ بِالْمَعْرُوفِ وَأَدَاءٌ إِلَيْهِ بِإِحْسَانٍ ذَلِكَ تَخْفِيفٌ مِنْ رَبِّكُمْ وَرَحْمَةٌ فَمَنِ اعْتَدَى بَعْدَ ذَلِكَ فَلَهُ عَذَابٌ أَلِيمٌ} البقرة: 178] حيث فصل الخطاب القصاص وقيمه في الحياة، ثم أجمل تفصيله بقوله: (ولكم في القصاص حياة...) وذلك من أساليب القرآن في الإجمال والتفصيل؛ أنه يفصل أولاً ثم يعطي نتيجة ذلك التفصيل وفحواه والمقصود منه بأوجز عبارة آخرى وهذا (من أوجز الكلام وأفصحه) ⁽¹⁾ ويقول د. أحمد بدوي: (ولو أخذت مفرداته كل مفردة على حدة فقد لا تجد فيه كبير روعة ولا قوة أسر، ولكن عندما انتظمت هذه المفردات في سلك فلامت ما قبلها وارتبطت بما بعدها اكتسبت جمالاً وجلالاً) ⁽²⁾ وقد أخذ الشاعر هذا المعنى فقال:

أبلغ أبا مالك عني مغلغلةً وفي العتاب حياةً بين أقوام

يريد أنهم إذا تعاتبوا أصلح ما بينهم العتاب فكفوا عن القتل، فكان في ذلك حياة ⁽³⁾.

وكما تنوعت أساليب الإجمال والتفصيل في العبارة الواحدة فجاءت مرة جملة ثم فصلت، ومرة أخرى جاءت مفصلة ثم أجملت، كذلك جاء قوله تعالى: {يَسْأَلُونَكَ مَاذَا يُنْفِقُونَ قُلْ مَا أَنْفَقْتُ مِنْ خَيْرٍ فَلِلَّوَالِدَيْنِ وَالْأَقْرَبِينَ وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينِ وَإِنَّ السَّبِيلَ وَمَا تَفْعَلُوا مِنْ خَيْرٍ فَإِنَّ اللَّهَ بِهِ عَلِيمٌ} البقرة: 215].

جاء أولاً على طريقة إجمال الكلام بقوله: (ماذا ينفقون) ولغاية تنبيه السائل على الأهم من (المنفق)؛ وهو إلى من يكون الإنفاق، ولم يترك السؤال دون إجابة؛ فقال على الإجمال مشيراً إلى أوجه الخير التي ينفق عليها بقوله تعالى: {قُلِ الْوَالِدَيْنِ وَالْأَقْرَبِينَ وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينِ وَإِنَّ السَّبِيلَ وَمَا تَفْعَلُوا مِنْ خَيْرٍ فَإِنَّ اللَّهَ بِهِ عَلِيمٌ}.

فظاهر الآية إجمال السؤال عن المنفق فكان التفصيل ببيان مستحقي هذا الإنفاق، ثم أرفده بالإجمال إلى بيان المنفق (وما تفعلوا من خير...) من غير تفصيل؛ ذلك أن المؤمنين سألوا تفصيل ما أمروا به من الإنفاق غير مرة على الإجمال ⁽⁴⁾. وجاء في الكشف: (فإن قلت: كيف طابق الجواب السؤال في قوله: ماذا ينفقون، وهم قد سألوا عن بيان ما ينفقون وأجيبوا ببيان المصروف؟ قلت: قد تضمن قوله: وما تفعلوا من خير، بيان ما ينفقونه، وهو كل خير، وبني الكلام على ما هو أهم، وهو بيان المصروف؛ لأن النفقة لا يعتد بها إلا أن تقع موقعها) ⁽⁵⁾.

وكذلك تنوع الخطاب إجمالاً وتفصيلاً، تقديماً وتأخيراً بقوله تعالى: {سَأَلُونَكَ عَنِ الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ قُلْ فِيهِمَا إِثْمٌ كَبِيرٌ وَمَنَافِعُ لِلنَّاسِ وَإِثْمُهُمَا أَكْبَرُ مِنْ نَفْعِهِمَا وَيَسْأَلُونَكَ مَاذَا يُنْفِقُونَ قُلِ الْعَفْوَ كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ} البقرة: 219] فجاء الخطاب مرة على تفصيل مضار الخمر ومنافعها (قل فيها إثم كبير ومنافع للناس...) ومرة على إجمال ماذا ينفقون ⁽⁶⁾ بقوله تعالى: {قُلِ الْعَفْوَ}.

ومثل هذا التنوع بين الأساليب إجمالاً وتفصيلاً قوله تعالى: {وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الْمَحِيضِ قُلْ هُوَ أَدْنَى فَاعْتَزِلُوا النِّسَاءَ فِي الْمَحِيضِ وَلَا تَقْرُبُوهُنَّ حَتَّى يَطْهُرْنَ فَإِذَا تَطَهَّرْنَ فَأْتُوهُنَّ مِنْ حَيْثُ أَمَرَكُمُ اللَّهُ} البقرة: 222].

(1) التفسير الصافي 1/ 216، للفيض الكاشاني.

(2) من بلاغة القرآن: د. أحمد أحمد بدوي 54.

(3) ينظر: تأويل مشكل القرآن 13، والبيت لهما الرقاشي ذكره ابن فارس في (مقاييس اللغة) 377/4.

(4) ينظر: روح المعاني 501/1، التحرير والتنوير 300/2.

(5) الكشف 233/1.

(6) ينظر: المحرر الوجيز: لابن عطية 298/1، روح المعاني 515/1 التحرير والتنوير 351/2.

ثم أشار القرآن إلى المنفق المجاب عليه بقوله تعالى: (ماذا ينفقون) بقوله: {أَنْفِقُوا مِمَّا رَزَقْنَاكُمْ} البقرة: [254]، وهذا من تنوع الخطاب ومن تمهيد الكلام لموعظة تهز من أعطاف السامعين للإنفاق؛ لأن إخراج الإنفاق مما يقتضي التضحية والخروج عن الشح بالمال والثراء. وفي قوله: (مما رزقناكم) إشارة إلى أن الذي تتفقونه هو مما رزقناكم ولستم أنتم الرازقين الناس. فهذه دلائل وعبر تهيئ نفوس السامعين لمرتبة الإنفاق، وما يلقاه المنفق في سبيل الله. ثم جاء الخطاب من خلال رسم صورة تشبيهية تمثيلية متحركة تنفذ إلى مكامن النفس البشرية: {مَثَلُ الَّذِينَ يُنْفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَنْبَتَتْ سَبْعَ سَنَابِلٍ فِي كُلِّ سَنَابِلٍ مِئَةُ حَبَّةٍ وَاللَّهُ يُضَاعِفُ لِمَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ} البقرة: [261]، فغدت عملية الإنفاق عملية معنوية تحمل معاني كثيرة. فالمعنى الذهني للتعبير ينتهي إلى تضاعف الحبة الواحدة إلى سبعمئة حبة. وهذا العدد قد يراد منه الكثرة. وهذه الآية بمثابة التفصيل لما أجمل في قوله: (أنفقوا مما رزقناكم)⁽¹⁾ البقرة: [245].

وإن إجمال المعاني وتفصيلها في العبارة أو العبارتين منتشر في عموم القرآن؛ لأن القرآن الكريم يفصل بعضه بعضاً، نحو قوله تعالى على الإجمال والتفصيل في العبارة الواحدة:

الإجمال	التفصيل	رقم الآية
(وَإِذْ نَجَّيْنَاكُمْ مِنْ آلِ فِرْعَوْنَ يَسُومُونَكُمْ سُوءَ الْعَذَابِ)	(يَذْبَحُونَ أَبْنَاءَكُمْ وَيَسْتَحْيُونَ نِسَاءَكُمْ)	49
(تِلْكَ الرُّسُلُ فَضَّلْنَا بَعْضَهُمْ عَلَى بَعْضٍ مِنْهُمْ مَنْ كَلَّمَ اللَّهُ وَرَفَعَ بَعْضَهُمْ دَرَجَاتٍ)	(وَأَتَيْنَا عِيسَى ابْنَ مَرْيَمَ الْبَنَاتِ وَأَيَّدْنَاهُ بِرُوحِ الْقُدُسِ)	253

وغير ذلك كثير.

الإجمال والتفصيل بين الآيات:

قال تعالى: {الم. ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِلْمُتَّقِينَ. الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ... وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ} البقرة: 1-5 استهلكت السورة بحروف مقطعة أنزلت للتنبيه على أن القرآن ليس إلا من هذه الحروف التي ألفوها، وهم عارفون بقوانين فصاحتها وبلاغتها. فلم يكن القرآن بمادته التي يتألف منها غريباً عليهم⁽²⁾، وهذه الحروف هي بعض رموز العربية، وهي رمز مجمل لبقية الحروف التي انتظم عليها أسلوب القرآن تأليفاً وتركيباً. فتحول الرمز إلى وقع شديد على نفوسهم التي ستفاجأ بما يعقبه من صريح الإعجاز بقوله: {وَإِنْ كُنْتُمْ فِي رَيْبٍ مِمَّا نَزَّلْنَا عَلَى عَبْدِنَا فَأْتُوا بِسُورَةٍ مِثْلِهِ وَادْعُوا شُهَدَاءَكُمْ مِنْ دُونِ اللَّهِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ} البقرة: [23] وكأن هذه الآية بداية تفصيل للرمز المفتوح به السورة⁽³⁾؛ وجاء قوله: (هدى للمتقين) على صورة الإجمال فالهداية (التوفيق الذي يختص به من اهتدى)⁽⁴⁾ والالتقاء (افتعال من الوقاية وهي فرط الصيانة وشدة الاحتراس من المكروه... والمتقي اسم لمن بقي نفسه عما يضره في الآخرة وهي الشرك المفضي إلى العذاب المخلد)⁽⁵⁾. فلفظة (التقوى) مجملة وشاملة لمعطيات دلالية يحددها البيان التفصيلي في الآيات اللاحقة، من ذكر (الصلاة والصدقة لأن هاتين أم للعبادات البدنية والمالية، وهما المعيار على غيرهما... بان استغنى عن عد الطاعات بذكر ما هو كالعنوان لها)⁽⁶⁾. وهذا الإجمال في ذكر العبادتين وفي ذكر المتقين تزداد به اطلاعاً على أسرار القرآن وتبين بتوقيفه تعالى لنكت التنزيل به، وصفات المتقين التي

(1) ينظر: الأمثال السائرة في القرآن، د. محمد عبد 94.

(2) ينظر: في ظلال القرآن 38/1. وتفسير العياشي 7 / 1.

(3) ينظر: التحرير والتنوير 201/1.

(4) المفردات: الراغب الأصفهاني 538.

(5) الكليات: لإبن موسى الحسيني الكفوي 38.

(6) الكشف 39/1.

فصلت بقوله: (الذين يؤمنون بالغيب...) هي التي أوصلت من هذه عقائدهم وأعمالهم إلى درجة الفلاح⁽¹⁾؛ ذلك أنهم جمعوا كل الصفات المجملية التي عبرت عن تمكن الهداية فيهم بما أجملته لفظة (المتقين) ومن ثم التفصيل لصفاتهم. وفي قوله: (يؤمنون بالغيب) قال الرازي: (يتناول الإيمان بالغائبات على الإجمال ثم بعد ذلك قوله: (والذين يؤمنون بما أنزل إليك وما أنزل من قبلك...) يتناول الإيمان ببعض الغائبات؛ فكان هذا من باب عطف التفصيل على الجملة، وهو جائز كما في قوله تعالى: (مَنْ كَانَ عَدُوًّا لِلَّهِ وَمَلَائِكَتِهِ وَرُسُلِهِ وَجِبْرِيلَ وَمِيكَالَ) البقرة: 98)⁽²⁾. حيث (دخل جبريل وميكايل في الملائكة لكنه أعاد ذكرهما لشرفهما)⁽³⁾. ومثل هذا الإجمال جاء قوله تعالى: (إِنَّ اللَّهَ لَا يَسْتَحْيِي أَنْ يَضْرِبَ مَثَلًا مَا بَعُوضَةٌ فَمَا فَوْقَهَا فَأَمَّا الَّذِينَ آمَنُوا فَيَعْلَمُونَ أَنَّهُ الْحَقُّ مِنْ رَبِّهِمْ وَأَمَّا الَّذِينَ كَفَرُوا فَيَقُولُونَ مَاذَا أَرَادَ اللَّهُ بِهَذَا مَثَلًا يُضِلُّ بِهِ كَثِيرًا وَيَهْدِي بِهِ كَثِيرًا وَمَا يُضِلُّ بِهِ إِلَّا الْفَاسِقِينَ. الَّذِينَ يَنْفُسُونَ عَهْدَ اللَّهِ مِنْ بَعْدِ مِيثَاقِهِ وَيَقْطَعُونَ مَا أَمَرَ اللَّهُ بِهِ أَنْ يُوصَلَ وَيُفْسِدُونَ فِي الْأَرْضِ أُولَئِكَ هُمُ الْخَاسِرُونَ. كَيْفَ تَكْفُرُونَ بِاللَّهِ وَكُنْتُمْ أَمْوَاتًا فَأَحْيَاكُمْ ثُمَّ يُمَيِّتُكُمْ ثُمَّ يُحْيِيكُمْ ثُمَّ إِلَيْهِ تُرْجَعُونَ. هُوَ الَّذِي خَلَقَ لَكُمْ مَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا ثُمَّ اسْتَوَى إِلَى السَّمَاءِ فَسَوَّاهُنَّ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ} البقرة: 26-29. وهذا تفصيل لما أشار إليه قوله: (فَأَمَّا الَّذِينَ آمَنُوا...) والفاء لتعقيب المفصل على المجمل عطف المقدر في قوله: (لا يستحي) أي لا يستحي من الناس على اختلاف حال انتفاعهم به، فنشأ في الكلام إجمال مقدر اقتضى تفصيل حال الناس؛ وإنما عطف بالفاء؛ لأن التفصيل حاصل عقب الإجماع⁽⁴⁾. والكلام في قوله: (إن الله لا يستحي أن يضرب مثلاً...) جرى مجرى البيان. والتغيير للجمليتين المصدرتين بـ(أما) على طريقة النشر غير المرتب؛ بأن أجمال أو جمع أو ألف أولاً ثم فصل أو فرق أو نشر ثانياً: فجمع بين المؤمنين والكافرين في أول الآية، ثم فصل أو نشر بعد ذلك، على غير ترتيب الصفات؛ فذكر في النشر صفات الكافرين ثم المؤمنين على عكس ما ابتدأ به. ومما أجمله التعبير القرآني أيضاً تكريم الانسان بقوله: (هُوَ الَّذِي خَلَقَ لَكُمْ مَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا ثُمَّ اسْتَوَى إِلَى السَّمَاءِ فَسَوَّاهُنَّ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ} البقرة: 29) مجمل بذلك قصة آدم واستخلافه في الارض وقد ختمت بالعلم، ثم جاء تفصيل القصة بقوله: (وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا...) البقرة: 30) بعد اجمالها بقوله: (خَلَقَ لَكُمْ مَا فِي الْأَرْضِ...) فوضعت قصة آدم في أنسب سياق لها وأعجبه من حيث التفصيل السياقي للقصة⁽⁵⁾.

وجاءت عبارة (هُوَ الَّذِي خَلَقَ لَكُمْ مَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا) على الإجمال؛ وهي عبارة بنيت على حذف المفعول؛ لأن الامر يتعلق بالقدرة المطلقة لله تعالى وليس لتحديد المفاعيل؛ لأن صاحب هذه القدرة عنده العلم بكل شيء، وهذا التعبير القرآني جاء على طريقة العرب في الكلام (فهم يذكرونها تارة ومرادهم أن يقتصروا على إثبات المعاني التي اشتقت منها للفاعلين من غير أن يتعرضوا لذكر المفعولين فإذا كان الأمر كذلك، كان الفعل المتعدي كغير المتعدي مثلاً في أنك لا ترى له مفعولاً لا لفظاً ولا تقديرًا! ومثال ذلك قول الناس: (فلان يحل ويعقد، ويأمر وينهى، ويضر وينفع) وعلى هذا القياس جاء قوله تعالى: (وَأَنَّهُ هُوَ أَضْحَكَ وَأَبْكَى. وَأَنَّهُ هُوَ أَمَاتَ وَأَحْيَا) [النجم: 43-44] وقوله: (وَأَنَّهُ هُوَ أَعْنَى وَأَقْنَى) [النجم: 48] والمعنى هو الذي منه الإحياء والإماتة والاعناء والاقناء⁽⁶⁾. وبعد سؤال الملائكة لرب العزة عن حكمة خلق آدم واسكانه وذريته الارض أخبرهم سبحانه على وجه الإجمال بما يغنيهم عن التفصيل بقوله: (إني أعلم ما لا تعلمون) وتدرج الخطاب من المجمل إلى بعض بيان بقوله: (وعلم آدم الأسماء كلها) ثم زادهم بياناً وفصل لهم؛ فبين لهم فضل آدم وقصورهم عنه في العلم إذ أنبأهم آدم بالمسميات على وجه التفصيل دون الإجمال: (وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ) البقرة: 31) فيتأكد ذلك

(1) ينظر: تفسير القرآن الكريم: محمد شلتوت 65-66.

(2) التفسير الكبير للرازي 32/2.

(3) زاد المسير: ابن الجوزي 105/1.

(4) ينظر: التحرير والتنوير 358/1.

(5) ينظر: التعبير القرآني د. فاضل السامرائي 254-255.

(6) دلائل الإعجاز 154.

الجواب الإجمالي بعد الجواب التفصيلي⁽¹⁾. وجاء الخطاب: (وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ...) بياناً لما أجمل في قوله: (إني أعلم ما لا تعلمون...) وزاد هذا البيان على المبين بقوله: (فَقَالَ أَنْبَأُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ...)، وإنما جيء بالإجمال قبل ظهور البرهان وجيء بالتفصيل بعد ظهوره على طريقة الحجاج وهو إجمال الدعوى وتفصيل النتيجة. ونظيره قوله تعالى: (قَالَ هَذَا فِرَاقُ بَيْنِي وَبَيْنَكَ سَأُنَبِّئُكَ بِتَأْوِيلِ مَا لَمْ تَسْتَطِعْ عَلَيْهِ صَبْرًا) (78) أَمَّا السَّيِّئَةُ فَكَانَتْ لِمَسَاكِينَ يَعْمَلُونَ فِي الْبَحْرِ فَأَرَدْتُ... ذَلِكَ تَأْوِيلُ مَا لَمْ تَسْتَطِعْ عَلَيْهِ صَبْرًا} {الكهف: 78-82} ثم قال: {فَأَرَادَ رَبُّكَ} {الكهف: 82} فجاء باسم الإشارة البعيد تعظيماً للتأويل بعد ظهوره⁽²⁾. وقال ابن كثير في قوله تعالى: {قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ...} {البقرة: 30}: (إنما هو سؤال استعلام واستكشاف عن الحكمة في ذلك)⁽³⁾ فاستعلام الملائكة واستكشافهم لا يحتاج إلى جواب يفصل في ذلك.

وقد يكون من وجوه الخطاب القرآني للتفصيل هو تأكيد على أمر يكرر للتنبيه على أمر مهم، مثال ذلك أن القرآن كرر خطابه لبني إسرائيل في تنبيههم على تفضيله تعالى عليهم بالنعمة وإغداقها عليهم، ثم تفضيلهم على العالمين في زمانهم بقوله تعالى: {لِيَا بَنِي إِسْرَائِيلَ اذْكُرُوا نِعْمَتِيَ الَّتِي أَنْعَمْتُ عَلَيْكُمْ وَأَلَيَّ فُضِّلْتُمْ عَلَى الْعَالَمِينَ} {البقرة: 47} تأكيداً لتذكيرهم بجواب الشكر، واهتماماً بمضمون الخطاب وتفصيلاً لما أسبغه عليهم من نعم أجملها الخطاب الأول: {لِيَا بَنِي إِسْرَائِيلَ اذْكُرُوا نِعْمَتِيَ الَّتِي أَنْعَمْتُ عَلَيْكُمْ...} {البقرة: 40}. والخطاب موجه لبني إسرائيل المعاصرين للنبي صلى الله عليه وآله ذلك، أن شرف الأصول يسري إلى الفروع. وفي هذا التكرار تأكيد للحجة عليهم وتحذيرهم من مغبة عدم اتباعهم الصادق المصدق لمن سبقه من الرسل، ولامثال أوامره سبحانه على لسان النبي صلى الله عليه وسلم⁽⁴⁾. و(لما كان الغرض المقصود من ذلك هو الامتثال كان حق البلاغة أن يفضي البليغ إلى المقصود ولا يطيل في المقدمة، وإنما يلزم بها المأماً ويشير إليها إجمالاً... فكان الإجمال في المقدمة قضاء لحق صدارتها بالتقديم، وكان الإفضاء إلى المقصود قضاء لحقه في العناية والرجوع إلى تفصيل النعم قضاء لحقها من التعداد... وقوله (وأني فضلتكم على العالمين) عطف على (اذكروا نعمتي...) عطف خاص على عام وهو مبدأ لتفصيل النعم وتعدادها)⁽⁵⁾. وقد شرع الخطاب القرآني في تعداد نعمه على بني إسرائيل على وجه التفصيل في الآيات: {وَإِذْ نَجَّيْنَاكُمْ مِنْ آلِ فِرْعَوْنَ يَسُومُونَكُمْ سُوءَ الْعَذَابِ يُدَبِّحُونَ أَبْنَاءَكُمْ وَيَسْتَحْيُونَ نِسَاءَكُمْ وَفِي ذَلِكُمْ بَلَاءٌ مِنْ رَبِّكُمْ عَظِيمٌ. وَإِذْ فَرَقْنَا بِكُمْ الْبَحْرَ فَأَنْجَيْنَاكُمْ وَأَغْرَقْنَا آلَ فِرْعَوْنَ وَأَنْتُمْ تَنْظُرُونَ} {البقرة: 49-57}. وفي قوله تعالى: {وَلَمَّا أَتَيْتَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ بِكُلِّ آيَةٍ مَا تَبِعُوا قِبْلَتَكَ وَمَا أَنْتَ بِتَابِعٍ قِبْلَتَهُمْ وَمَا بَعْضُهُمْ بِتَابِعٍ قِبْلَةَ بَعْضٍ وَلَمَّا تَبِعْتَ أَهْوَاءَهُمْ مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَكَ مِنَ الْعِلْمِ إِنَّكَ إِذَا لَمِنَ الظَّالِمِينَ} {البقرة: 145}.

جاء الإجمال هنا في (ما تبعوا قبلتك) فهو إجمال لا ينفع معه طول خطاب فلا حاجة معها إلى تفصيل إذ لا جدوى من إطناب الاحتجاج عليهم. كما أن قوله: (وما أنت بتابع قبلتهم) إجمال بيانه (وما بعضهم بتابع قبله بعض...) ⁽⁶⁾. والإجمال هنا جاء على وفق المفهوم البلاغي لمصطلح (الاستقصاء)* فالآية ذكرت أموراً ثلاثة:

أولاً: لا يتبعون قبلتك جزماً.

ثانياً: وأنت لم تتبع قبلتهم حتماً.

ثالثاً: وليس بينهم (يهود ونصارى) إلا الخلاف وعدم الإتياع.

(1) ينظر: التفسير الكبير 174/1، وإرشاد العقل السليم: أبو السعود 102/1، وفتح القدير 80/1.

(2) ينظر: التحرير والتنوير 404/1.

(3) تفسير القرآن العظيم: ابن كثير 94/1.

(4) ينظر: تفسير البيضاوي 318/1، فتح القدير 102/1.

(5) التحرير والتنوير 466/1.

(6) ينظر: الكشف 187/1، تفسير القرآن العظيم 267/1.

• الاستقصاء: (هو أن يتناول الشاعر معنى فيستقصيه إلى أن لا يترك فيه)، تحرير التحرير 540

فانتهى الأمر معهم بهذه النقاط الثلاث. وأما قوله: (ولئن اتبعت أهوائهم...) فهو بعض تفصيل لتحذير الرسول صلى الله عليه وآله وأمه من اللين في أمر أراده الله تعالى. واختصاراً نذكر بعضاً من ذلك في جدول:

الإجمال

قَالُوا ادْعُ لَنَا رَبَّكَ يُبَيِّنْ لَنَا مَا هِيَ... [68]

التفصيل

قَالَ إِنَّهُ يَقُولُ إِنَّهَا بَقَرَةٌ لَا فَارِضَ وَلَا بُكْرَ عَوَانٌ بَيْنَ ذَلِكَ فافْعَلُوا مَا تُؤْمُرُونَ. قَالُوا ادْعُ لَنَا رَبَّكَ يُبَيِّنْ لَنَا مَا لَوْثُهَا قَالَ إِنَّهُ يَقُولُ إِنَّهَا بَقَرَةٌ صَفْرَاءُ فَاقِعٌ لَوْنُهَا تَسُرُّ النَّاسَ... قَالُوا ادْعُ لَنَا رَبَّكَ يُبَيِّنْ لَنَا مَا هِيَ إِنَّ الْبَقَرَ تَشَابَهَ عَلَيْنَا وَإِنَّا إِن شَاءَ اللَّهُ لَمُهْتَدُونَ (70) قَالَ إِنَّهُ يَقُولُ إِنَّهَا بَقَرَةٌ لَا ذَلُولَ تُثِيرُ الْأَرْضَ وَلَا تَسْقِي الْحَرْثَ مُسَلَّمَةٌ لَا شِيَةَ فِيهَا قَالُوا الْآنَ جِئْتَ بِالْحَقِّ... [68-71]

قُلْ أَتَّخَذْتُمْ عِنْدَ اللَّهِ عَهْدًا فَلَنْ يُخْلِفَ اللَّهُ عَهْدَهُ أَمْ تَقُولُونَ عَلَى اللَّهِ مَا لَا تَعْلَمُونَ. بَلَى مَنْ كَسَبَ سَيِّئَةً وَأَحَاطَتْ بِهِ خَطِيئَتُهُ فَأُولَئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ [81]

التفصيل

وَقَالُوا لَنْ تَمَسَّنَا النَّارُ إِلَّا أَيَّامًا مَعْدُودَةً... [80]

قَالَ إِنِّي جَاعِلُكَ لِلنَّاسِ إِمَامًا قَالَ وَمِنْ ذُرِّيَّتِي قَالَ لَا يَنَالُ عَهْدِي الظَّالِمِينَ (124) وَإِذْ جَعَلْنَا الْبَيْتَ مَثَابَةً لِّلنَّاسِ وَأَمْنَا وَاتَّخِذُوا مِنْ مَّقَامِ إِبْرَاهِيمَ مُصَلًّى وَعَهِدْنَا إِلَى إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ أَنَّ طَهِّرَا بَيْتِيَ لِلطَّائِفِينَ وَالْعَاكِفِينَ وَالرُّكَّعِ السُّجُودِ (125) وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ اجْعَلْ هَذَا بَلَدًا آمِنًا وَارْزُقْ أَهْلَهُ مِنَ الثَّمَرَاتِ مَنْ آمَنَ مِنْهُمْ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ قَالَ وَمَنْ كَفَرَ فَأُمَتِّعُهُ قَلِيلًا ثُمَّ أَضْطَرُّهُ إِلَى عَذَابِ النَّارِ وَبِئْسَ الْمَصِيرُ... [124-129]

الإجمال

وَإِذِ ابْتَلَى إِبْرَاهِيمَ رَبُّهُ بِكَلِمَاتٍ فَأَتَمَّهُنَّ [124]

[129]

أَمْ كُنْتُمْ شُهَدَاءَ إِذْ حَضَرَ يَعْقُوبَ الْمَوْتُ إِذْ قَالَ لِبَنِيهِ مَا تَعْبُدُونَ مِنْ بَعْدِي قَالُوا نَعْبُدُ إِلَهَكَ وَإِلَهَ آبَائِكَ إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَاقَ إِلَٰهًا وَاحِدًا وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ [132-133]

أَيَّامًا مَعْدُودَاتٍ فَمَنْ كَانَ مِنْكُمْ مَّرِيضًا أَوْ عَلَى سَفَرٍ فَعِدَّةٌ مِنْ أَيَّامٍ أُخَرَ وَعَلَى الَّذِينَ يُطِيفُونَهِ فِدْيَةٌ طَعَامٍ

مُسْكِينٍ فَمَنْ تَطَوَّعَ خَيْرًا فَهُوَ خَيْرٌ لَهُ وَأَنْ تَصُومُوا خَيْرٌ لَكُمْ... وَمَنْ كَانَ مَرِيضًا أَوْ عَلَى سَفَرٍ فَعِدَّةٌ مِنْ أَيَّامٍ أُخَرَ يُرِيدُ اللَّهُ بِكُمُ الْيُسْرَ... [185-184]

لَيْسَ الْبِرُّ أَنْ تُولُوا وَجُوهَكُمْ قِبَلَ الْمَشْرِقِ وَالْمَغْرِبِ وَلَكِنَّ الْبِرَّ مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَالْمَلَائِكَةِ وَالْكِتَابِ وَالنَّبِيِّينَ وَآتَى الْمَالَ عَلَى حُبِّهِ ذَوِي الْقُرْبَى وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينَ وَابْنَ السَّبِيلِ وَالسَّائِلِينَ وَفِي الرِّقَابِ وَأَقَامَ الصَّلَاةَ وَآتَى الزَّكَاةَ وَالْمُوفُونَ بِعَهْدِهِمْ إِذَا عَاهَدُوا وَالصَّابِرِينَ فِي الْبَأْسَاءِ وَالضَّرَاءِ وَحِينَ الْبَأْسِ أُولَئِكَ الَّذِينَ صَدَقُوا وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُتَّقُونَ [177]

وَوَصَّى بِهَا إِبْرَاهِيمُ بَنِيهِ وَيَعْقُوبُ يَا بَنِيَّ إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَى لَكُمُ الدِّينَ فَلَا تَمُوتُنَّ إِلَّا وَأَنْتُمْ مُسْلِمُونَ [132]

يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ [183]

وَأَقْتُلُوهُمْ حَيْثُ تَقْتُلُوهُمْ وَأَخْرِجُوهُمْ مِنْ حَيْثُ أَخْرَجُوهُمْ وَالْفِتْنَةُ أَشَدُّ مِنَ الْقَتْلِ وَلَا تَقَاتِلُوهُمْ عِنْدَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ حَتَّى يُقَاتِلَكُمْ فِيهِ فَإِنْ قَاتَلَكُمْ فَاقْتُلُوهُمْ كَذَلِكَ جَزَاءُ الْكَافِرِينَ... وَقَاتِلُوهُمْ حَتَّى لَا تَكُونَ فِتْنَةٌ وَيَكُونَ الدِّينُ لِلَّهِ فَإِنْ ابْتَهَوْا فَلَا عُدْوَانَ إِلَّا عَلَى الظَّالِمِينَ [191]- [193]

فَإِنْ طَلَّقَهَا فَلَا تَحِلُّ لَهُ مِنْ بَعْدُ حَتَّى تَنْكِحَ زَوْجًا غَيْرَهُ فَإِنْ طَلَّقَهَا فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِمَا أَنْ يَتَرَاجَعَا إِنْ ظَنَّا أَنْ يُقِيمَا حُدُودَ اللَّهِ... [230]

يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْأَهْلِ... وَلَيْسَ الْبِرُّ بِأَنْ تَأْتُوا النُّبُوتِ مِنْ ظُهُورِهَا وَلَكِنَّ الْبِرَّ مَنْ اتَّقَى... [189]

مَثَلُ الَّذِينَ يُنْفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَنْبَتَتْ سَبْعَ سَنَابِلَ فِي كُلِّ سُنْبُلَةٍ مِئَةُ حَبَّةٍ وَاللَّهُ يُضَاعِفُ لِمَنْ يَشَاءُ... الَّذِينَ يُنْفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ ثُمَّ لَا يُتْبِعُونَ مَا أَنْفَقُوا مَنًّا وَلَا أَدَى لَهُمْ أَجْرُهُمْ عِنْدَ رَبِّهِمْ وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ. قَوْلٌ مَعْرُوفٌ وَمَغْفِرَةٌ خَيْرٌ مِنْ صَدَقَةٍ يَتْبَعُهَا أَدَى... يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَبْطُلُوا صَدَقَاتِكُمْ بِالْمَنِّ وَالْأَدَى كَالَّذِي يُنْفِقُ مَالَهُ رِئَاءَ النَّاسِ وَلَا يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ... [274]

وَقَاتِلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ الَّذِينَ يُقَاتِلُونَكُمْ وَلَا تَعْتَدُوا إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُعْتَدِينَ [190]

وإن عَزَمُوا الطَّلَاقَ فَإِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ[227]

أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَبْطُلُوا صَدَقَاتِكُمْ بِالْمَنِّ وَالْأَذَى
كَالَّذِي يُنْفِقُ مَالَهُ رِئَاءَ النَّاسِ وَلَا يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ

الْآخِرِ...[264]

الإجمال والتفصيل بين السورة وما بعدها:

نفهم من جملة (هدى للمتقين) في مفتتح سورة البقرة: {ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ} [2] مفهوم (المخالفة) بأن غير المتقين ليس لهم من هدى القرآن نصيب: ففي الآية تعريض بالكافرين، وهذا التعريض المحذوفة عبارته فُصِّلَ في سور أخرى نحو قوله تعالى: {قُلْ هُوَ لِلَّذِينَ آمَنُوا هُدًى وَشِفَاءٌ وَالَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ فِي آذَانِهِمْ وَقْرٌ وَهُوَ عَلَيْهِمْ عَمًى أُولَٰئِكَ يُنَادُونَ مِنْ مَّكَانٍ بَعِيدٍ} {فصلت:44} فصرح القرآن بما عرض بالكافرين.

وفي موضوع (الربا) أجمله الخطاب ابتداء بقوله تعالى: {قَالُوا إِنَّمَا الْبَيْعُ مِثْلُ الرِّبَا وَأَحَلَّ اللَّهُ الْبَيْعَ وَحَرَّمَ الرِّبَا...} {البقرة:275} ثم زاده توضيحاً وبياناً بقوله تعالى: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَذَرُوا مَا بَقِيَ مِنَ الرِّبَا... فَإِنْ لَمْ تَفْعَلُوا فَأْذَنُوا بِحَرْبٍ مِنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ وَإِنْ تُبْتُمْ فَلَكُمْ رُءُوسُ أَمْوَالِكُمْ لَا تَظْلُمُونَ وَلَا تُظْلَمُونَ. وَإِنْ كَانَ ذُو عُسْرَةٍ فَنَظِرَةٌ إِلَىٰ مَيْسَرَةٍ وَأَنْ تَصَدَّقُوا خَيْرٌ لَّكُمْ...} {البقرة:278-280} ثم التهديد والوعيد للذين يجتنبون ما أمروا به من ترك الربا بقوله تعالى: {فَأَذْنُوا بِحَرْبٍ...}، ثم ذكر الخطاب الطريق الصحيح في التعامل المالي بقوله: {وَإِنْ تَبْتُمْ فَلَكُمْ رُءُوسُ أَمْوَالِكُمْ...}، ثم اتسع السياق وامتد، فأصبحت آيات سورة البقرة سياقاً للآية في سورة آل عمران: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَأْكُلُوا الرِّبَا أَضْعَافًا مُّضَاعَفَةً وَاتَّقُوا اللَّهَ...} [130] على أنها تعريض بغيرهم من المشركين ما زال منطقهم (إنما البيع مثل الربا) {البقرة:275} من يهود مردوا على أكله واستحلاله، ولما يؤمنوا لينتھوا عنه، ومن منافقين آمن لسانهم وكفرت قلوبهم. ويعزز هذا الاستنباط ما ورد في سورة الروم: {وَمَا آتَيْنَا مِنْ رَّبٍّ لَّيَزُوَ فِي أَمْوَالِ النَّاسِ فَلَا يَزُو عِنْدَ اللَّهِ وَمَا آتَيْنَا مِنْ زَكَاةٍ تُرِيدُونَ وَجْهَ اللَّهِ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الْمُضْعِفُونَ} [39] فهنا تنفير من الربا وزجر عنه، وترغيب في الزكاة وحث عليها⁽¹⁾.

وفيما يأتي نبين ما أجمل وما فصل اختصاراً:

الآيات المجملة في سورة البقرة

فَإِنْ لَمْ تَفْعَلُوا وَلَنْ تَفْعَلُوا فَاتَّقُوا النَّارَ الَّتِي وَقُودُهَا
النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ [24]

تفصيلها في غيرها من السور

إِنَّكُمْ وَمَا تَعْبُدُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ حَصَبُ جَهَنَّمَ أَنْتُمْ لَهَا وَارِدُونَ.
لَوْ كَانَ هَؤُلَاءِ آلِهَةً مَا وَرَدُوهَا وَكُلٌّ فِيهَا خَالِدُونَ. لَهُمْ فِيهَا
زَفِيرٌ وَهُمْ فِيهَا لَا يَسْمَعُونَ [الأنبياء:98-100]

فَهَلْ عَسَيْتُمْ إِنْ تَوَلَّيْتُمْ أَنْ تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ وَتَقَطَّعُوا
أَرْحَامَكُمْ. أُولَٰئِكَ الَّذِينَ لَعَنَهُمُ اللَّهُ فَأَصَمَّهُمْ وَأَعَمَّى أَبْصَارَهُمْ.

أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَىٰ قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا [محمد:22-24]

الَّذِينَ يَنْفُسُونَ عَهْدَ اللَّهِ مِنْ بَعْدِ مِيثَاقِهِ وَيَقْطَعُونَ مَا
أَمَرَ اللَّهُ بِهِ أَنْ يُوصَلَ وَيُفْسِدُونَ فِي الْأَرْضِ...[27]

وَأَقِمِ الصَّلَاةَ طَرَفِي النَّهَارِ وَزُلْفَا مِنَ اللَّيْلِ [هود:114]، أَقِمِ

(1) ينظر: التعريض في القرآن، د. إبراهيم محمد الخولي 100-101.

حَافِظُوا عَلَى الصَّلَوَاتِ وَالصَّلَاةِ الْوُسْطَى وَقُومُوا لِلَّهِ
قَانِتِينَ {238} الصَّلَاةِ لِذُلُوكِ الشَّمْسِ إِلَى غَسَقِ اللَّيْلِ وَقُرْآنِ الْفَجْرِ إِنَّ قُرْآنَ
الْفَجْرِ كَانَ مَشْهُودًا. وَمِنَ اللَّيْلِ فَتَهَجَّدْ بِهِ الْإِسْرَاءُ: [78]،

وَسَبِّحْ بِحَمْدِ رَبِّكَ قَبْلَ طُلُوعِ الشَّمْسِ وَقَبْلَ غُرُوبِهَا وَمِنْ آنَاءِ

اللَّيْلِ فَسَبِّحْ وَأَطْرَافَ النَّهَارِ [طه: 130]، فَسُبْحَانَ اللَّهِ حِينَ

تُمْسُونَ وَحِينَ تُصْبِحُونَ... وَعَشِيًّا وَحِينَ تُظْهِرُونَ [الروم: 17]

وهناك حالة أخرى ترد في مواضع من القرآن أُوثر فيها الإجمال على التفصيل لانتفاء حاجة البيان في الحال؛ فشأن القرآن الإجمال في السؤال ثم إما أن يفصل الأهم للمخاطب وإما أن يرد تفصيله في القادم من القرآن منها: قوله تعالى في سورة البقرة: {الْحَجَّ أَشْهَرُ مَعْلُومَاتٍ فَمَنْ فَرَضَ فِيهِنَّ الْحَجَّ فَلَا رَفْتَ وَلَا فُسُوقَ وَلَا جِدَالَ فِي الْحَجِّ وَمَا تَفْعَلُوا مِنْ خَيْرٍ يَعْلَمْهُ اللَّهُ وَتَزَوَّدُوا فَإِنَّ خَيْرَ الزَّادِ التَّقْوَى وَاتَّقُونِ يَا أُولِيَ الْأَلْبَابِ} [197] فكنى بالرفق عن الجماع؛ لاستكراه نشره بين الناس. وتمثل الآية استئنافاً ابتدائياً للإعلام بتفصيل مناسك الحج الذي فرض على وجه الإجمال في سورة آل عمران: {إِنَّ أَوَّلَ بَيْتٍ وُضِعَ لِلنَّاسِ لَلَّذِي بِبَكَّةَ مُبَارَكًا} [97] قال أبو حيان: (لما نزلت: وَمَنْ يَبْتَغِ غَيْرَ الْإِسْلَامِ دِينًا فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْهُ وَهُوَ فِي الْآخِرَةِ مِنَ الْخَاسِرِينَ) [85] قالت اليهود نحن على الاسلام فنزلت (وَلِلَّهِ عَلَى النَّاسِ حِجُّ الْبَيْتِ...) قيل له: حجهم يا محمد وإن كانوا على ملة إبراهيم التي هي الاسلام، فليحجوا إن كانوا مسلمين فقالت اليهود: لا نحجه أبداً، ودلت هذه الآية على تأكيد فرض الحج، إذ جاء ذلك بقوله: (ولله على الناس...) فيشعر بأن ذلك له تعالى، وجاء بـ(على) الدالة على الاستعلاء، وجاء متعلقاً بالناس بلفظ العموم وإن كان المراد منه (الخصوص)⁽¹⁾، فأية البقرة بينت أعمال الحج وتفاصيله، وهو بيان مؤخر عن المبين. ولأجل ما يعتري الحج وظروفه من أحوال الجدل وغيره كانت هذه الآية مجملة فيما يعترض الناس في حجهم من جدل وبيان تفصيلات ذلك في أدلة أخرى⁽²⁾. وفي قوله تعالى: {وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ آمِنُوا بِمَا أَنزَلَ اللَّهُ قَالُوا نُوْمِنُ بِمَا أَنزَلَ عَلَيْنَا وَنَكْفُرُونَ بِمَا وَرَاءَهُ وَهُوَ الْحَقُّ مُصَدِّقًا لِمَا مَعَهُمْ قُلْ فَلِمَ تَقْتُلُونَ أَنْبِيَاءَ اللَّهِ مِنْ قَبْلُ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ} [البقرة: 91].

جملة: (تقتلون) أي قتلتم فوضع المستقبل موضع الماضي؛ لأن الوهم لا يذهب إلى غيره⁽³⁾. وانشدوا قول الحطيئة:

شهد الحطيئة حين يلقي ربه أن الوليد أحق بالعذر⁽⁴⁾

(وفائدة سوق الماضي في موضع المستقبل، الإشارة إلى أنه في الثبوت كالماضي الذي وقع، وفائدة سوق المستقبل في معنى الماضي الإعلام بأن الأمر مستمر)⁽⁵⁾ وهذا استحضار لصورة الماضي كأنه حاضر، وقد يكون -والله أعلم- أن قوله: (آمِنُوا بِمَا أَنزَلَ اللَّهُ) مطلق فيما أنزل الله من الكتب السماوية دون التقييد بكتاب معين كما جاء على لسانهم: (قالوا نؤمن بما أنزل إلينا)⁽⁶⁾. فجاء التعبير القرآني هنا على صورة الإجمال دون عرض التفاصيل لانتفاء الحاجة إليها، وذلك هو كلام الملوك لا يتنزل إلا بقدر معلوم. فما بالنا بكلام ملك الملوك تعالى، ومن هنا عيب على امرئ القيس تفصيله في غير موضع التفصيل، وذلك فيما هو معدود من أجود شعره⁽⁷⁾:

قفا نبك من ذكرى حبيب ومنزل بسقط اللوى بين الدخول فحومل

فتوضح فالمقراة لم يعف رسمها لما نسجتها من جنوب وشمال

اذ لم يقنع في وصف المنزل بقوله (بسقط اللوى) حتى حده بحدود أربعة⁽⁸⁾.

(1) البحر المحيط 11/3، 12.

(2) ينظر: التحرير والتنوير 227/2.

(3) ينظر: زاد المسير 100/1.

(4) ديوان الحطيئة 68/1.

(5) المحرر الوجيز 179/1.

(6) ينظر: الكشف 152/1، وفتح القدير 142/1.

(7) شرح المعلقات العشر للزوزني 29:30.

(8) ينظر: النبأ العظيم: د. محمد عبد الله دراز 119، والهامش الرقم (1) ص 126.

والإجمال والتفصيل له صورته في التعبير القرآني؛ كأنما هو (فص من الماس يعطيك كل ضلع منه شعاعا، فإذا نظرت الى أضلاعه جملة بهرتك بألوان الطيف بهرتك كلها)⁽¹⁾ كقوله تعالى: {لَّذِينَ كَفَرُوا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا وَيَسْخَرُونَ مِنَ الَّذِينَ آمَنُوا وَالَّذِينَ اتَّقَوْا فَوْقَهُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ وَاللَّهُ يَرْزُقُ مَنْ يَشَاءُ...} [البقرة: 212] فهذه الآية المعجزة ذات مرونة وتأويل لا حصر لها (ومن وقف على علم التأويل واطلع على معتزك أفهام العلماء على هذه الآية رأى من ذلك العجب العجائب)⁽²⁾ ومن استقصاء الأحوال على وجه الإجمال قوله تعالى: {وَلَا تَتَّخِذُوا الْمُشْرِكِينَ حَتَّىٰ يُؤْمِنَ وَلَآئِمَةً مُّؤْمِنَةً خَيْرٌ مِنْ مُّشْرِكٍ وَلَوْ أَعْجَبَكُمْ وَلَا تَتَّخِذُوا الْمُشْرِكِينَ حَتَّىٰ يُؤْمِنُوا وَلَعَبْدٌ مُّؤْمِنٌ خَيْرٌ مِنْ مُّشْرِكٍ وَلَوْ أَعْجَبَكُمْ أُولَٰئِكَ يَدْعُونَ إِلَى النَّارِ وَاللَّهُ يَدْعُو إِلَى الْجَنَّةِ وَالْمَغْفِرَةِ بِإِذْنِهِ...} [البقرة: 221] نجد أن كلمة (لو) جاءت (لبيان تحقق ما يفيد الكلام السابق من الحكم، على كل حال مفروض من الأحوال المقارنة له على الإجمال بإدخالها على أبعدها منه وأشدّها منافاة له ليظهر بثبوتها على ما عداها من الأحوال بطريق الأولوية، لما أن الشيء متى تحقق مع المنافي القوي، فلأن يتحقق مع غيره أولى؛ ولذلك لا يذكر معه شيء من سائر الأحوال ويكتفي عنه بذكر الواو العاطفة للجملة على نظيرتها المقابلة لها المتتالية لجميع الأحوال المغايرة لها كأنه قيل: لو لم تعجبكم ولو أعجبكم)⁽³⁾.

{المتشابه اللفظي}

قال السيوطي: (والقصد به إيراد القصة الواحدة في صور شتى، وفواصل مختلفة، بل تأتي في موضع واحد مقدما، وفي آخر مؤخرا)⁽⁴⁾ وهذا من بلاغة القرآن في التراكيب والآيات المتشابهة وذكر أمثلة كثيرة عن المتشابه اللفظي في القرآن، كقوله تعالى في سورة البقرة: {وَإِذْ قُلْنَا ادْخُلُوا هَذِهِ الْقَرْيَةَ فَكُلُوا مِنْهَا حَيْثُ شِئْتُمْ رَغَدًا وَادْخُلُوا الْبَابَ سُجَّدًا وَقُولُوا حِطَّةٌ...} [58]، وفي سورة الأعراف جاء قوله تعالى: {وَإِذْ قِيلَ لَهُمْ اسْكُنُوا هَذِهِ الْقَرْيَةَ وَكُلُوا مِنْهَا حَيْثُ شِئْتُمْ وَقُولُوا حِطَّةٌ وَادْخُلُوا الْبَابَ سُجَّدًا نَغْفِرْ لَكُمْ خَطِيئَاتِكُمْ} [161]، وقوله: {إِنَّمَا حَرَّمَ عَلَيْكُمُ الْمَيْتَةَ وَالدَّمَ وَلَحْمَ الْخَنزِيرِ وَمَا أُهْلَ بِهِ لِغَيْرِ اللَّهِ فَمَنْ اضْطُرَّ غَيْرَ بَاغٍ وَلَا عَادٍ فَلَا إِثْمَ عَلَيْهِ...} [البقرة: 173] وفي المائدة قال تعالى: {حُرِّمَتْ عَلَيْكُمُ الْمَيْتَةُ وَالدَّمَ وَلَحْمُ الْخَنزِيرِ وَمَا أُهْلَ لِغَيْرِ اللَّهِ بِهِ وَالْمُنْخَفَقَةُ وَالْمُفَوَّذَةُ وَالْمُتَرَدِّيَةُ وَالنَّطِيجَةُ وَمَا أَكَلَ السَّبُعُ إِلَّا مَا ذَكَّيْتُمْ وَمَا ذُبِحَ عَلَى النُّصُبِ وَأَنْ تَسْتَقْسِمُوا بِالْأَزْلَامِ... فَمَنْ اضْطُرَّ فِي مَخْمَصَةٍ غَيْرِ مُتَجَانِفٍ لِإِثْمٍ فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ} [3]. ومنه ما ورد في سورة البقرة من قصة خلق آدم ﷺ وتكريمه حيث قال تعالى: {هُوَ الَّذِي خَلَقَ لَكُمْ مَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا ثُمَّ اسْتَوَىٰ إِلَى السَّمَاءِ فَسَوَّاهُنَّ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ. وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ. وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ. قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ. قَالَ يَا آدَمُ أَنْبِئْهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ فَلَمَّا أَنْبَأَهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ قَالَ أَلَمْ أَقُلْ لَكُمْ إِنِّي أَعْلَمُ غَيْبَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَأَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا كُنْتُمْ تَكْتُمُونَ. وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُوا لِآدَمَ فَسَجَدُوا إِلَّا إِبْلِيسَ أَبَىٰ وَاسْتَكْبَرَ وَكَانَ مِنَ الْكَافِرِينَ. وَقُلْنَا يَا آدَمُ اسْكُنْ أَنْتَ وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ وَكُلَا مِنْهَا رَغَدًا حَيْثُ شِئْتُمَا وَلَا تَقْرَبَا هَذِهِ الشَّجَرَةَ فَتَكُونَا مِنَ الظَّالِمِينَ. فَأَزَلَّهُمَا الشَّيْطَانُ عَنْهَا فَأَخْرَجَهُمَا مِمَّا كَانَا فِيهِ وَقُلْنَا اهْبِطُوا بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ وَلَكُمْ فِي الْأَرْضِ مُسْتَقَرٌّ وَمَتَاعٌ إِلَىٰ حِينٍ. فَتَلَقَّى آدَمُ مِنْ رَبِّهِ كَلِمَاتٍ فَتَابَ عَلَيْهِ إِنَّهُ هُوَ التَّوَّابُ الرَّحِيمُ قُلْنَا اهْبِطُوا مِنْهَا جَمِيعًا فَإِمَّا يَأْتِيَنَّكُمْ مِنِّي هُدًى فَمَنْ تَبَعَ هُدَايَ فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ. وَالَّذِينَ كَفَرُوا وَكَذَّبُوا بِآيَاتِنَا أُولَٰئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ} [29-39]، وقال في سورة الأعراف في معرض معاناة بني آدم: {وَلَقَدْ مَكَّنَّاكُمْ فِي الْأَرْضِ وَجَعَلْنَا لَكُمْ فِيهَا مَعَايِشَ قَلِيلًا مَا تَشْكُرُونَ. وَلَقَدْ خَلَقْنَاكُمْ ثُمَّ صَوَّرْنَاكُمْ ثُمَّ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُوا لِآدَمَ فَسَجَدُوا إِلَّا إِبْلِيسَ لَمْ يَكُنْ مِنَ السَّاجِدِينَ... وَيَا آدَمُ اسْكُنْ أَنْتَ وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ فَكُلَا مِنْ حَيْثُ شِئْتُمَا وَلَا تَقْرَبَا هَذِهِ

(1) النبا العظيم 117.

(2) م. ن 118.

(3) إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم 259/1.

(4) الإتيان 705.

(5) ينظر: الإتيان 705-706.

الشَّجَرَةَ فَتَكُونَا مِنَ الظَّالِمِينَ. فَوَسَّسَ لَهُمَا الشَّيْطَانُ... فَلَمَّا ذَاقَا الشَّجَرَةَ بَدَتْ لَهُمَا سَوَاتُهُمَا وَطَفِقَا يَخْصِفَانِ عَلَيْهِمَا مِنْ وَرَقِ الْجَنَّةِ وَنَادَاهُمَا رَبُّهُمَا أَلَمْ أَنْهَكُمَا عَنْ تِلْكَ الشَّجَرَةِ وَأَقُلْ لَكُمَا إِنَّ الشَّيْطَانَ لَكُمَا عَدُوٌّ مُبِينٌ. قَالَا رَبَّنَا ظَلَمْنَا أَنْفُسَنَا وَإِنْ لَمْ تَغْفِرْ لَنَا وَتَرْحَمْنَا لَنَكُونَنَّ مِنَ الْخَاسِرِينَ. قَالَ اهْبِطُوا بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ وَلَكُمْ فِي الْأَرْضِ مُسْتَقَرٌّ وَمَتَاعٌ إِلَى حِينٍ. قَالَ فِيهَا تَحْيَوْنَ وَفِيهَا تَمُوتُونَ وَمِنْهَا تُخْرَجُونَ. يَا بَنِي آدَمَ قَدْ أَنْزَلْنَا عَلَيْكُمْ لِبَاسًا يُؤَارِي سَوَاتِكُمْ وَرِيشًا وَلِبَاسُ النُّفُوزِ ذَلِكَ خَيْرٌ ذَلِكَ مِنْ آيَاتِ اللَّهِ لَعَلَّكُمْ يَذَكَّرُونَ. يَا بَنِي آدَمَ لَا يَفْتِنَنَّكُمُ الشَّيْطَانُ كَمَا أَخْرَجَ أَبَوَيْكُمُ مِنَ الْجَنَّةِ يَنْزِعُ عَنْهُمَا لِبَاسَهُمَا لِيُرِيَهُمَا سَوَاتِهِمَا إِنَّهُ يَرَاكُمْ هُوَ وَقَبِيلُهُ مِنْ حَيْثُ لَا تَرَوْنَهُمْ إِنَّا جَعَلْنَا الشَّيَاطِينَ أَوْلِيَاءَ لِلَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ {10-27}. فقله تعالى: {هُوَ الَّذِي خَلَقَ لَكُمْ مَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا ثُمَّ اسْتَوَى إِلَى السَّمَاءِ فَسَوَّاهُنَّ سَبْعَ سَمَوَاتٍ} [البقرة: 29] إجمال لقصة آدم من ناحية، وإجمال لركني الاستخلاف وهما: حق آدم وذريته في التصرف، والتدبير والقدرة على هذا التصرف، فتكون قصة آدم هنا وقعت في أنسب سياق لها وأعجبه، هذا من حيث التفصيل السياقي للقصة، وأما من حيث الإجمال، فإن القصة مبنية على تكريم آدم ﷺ وكل ما فيها من ألفاظ ومواقف مبنية على هذا التكريم. أما القصة في سورة الأعراف فقد وردت في مقام العتاب ومؤاخذه بني آدم على قلة شكرهم وقد وقعت في سياق العقوبات وإهلاك الأمم الظالمة من بني آدم حيث جاء قبلها: {وَكَمْ مِنْ قَرْيَةٍ أَهْلَكْنَاهَا فَجَاءَهَا بَأْسُنَا بَيَاتًا أَوْ هُمْ قَائِلُونَ. فَمَا كَانَ دَعْوَاهُمْ إِذْ جَاءَهُمْ بَأْسُنَا إِلَّا أَنْ قَالُوا إِنَّا كُنَّا ظَالِمِينَ} [الأعراف: 4-5] ومما يعضد ما ذكر أنه في سورة البقرة أسند الخطاب إلى ضمير العظمة: (قلنا) وهذا يقوله القرآن في مقام التكريم والتعظيم في حين جمع الخطاب في سورة الأعراف بين طرد إبليس وإسكان آدم ﷺ بقول واحد وهو لفظ (قال) بإسناد القول إلى الغائب بقوله تعالى: {قَالَ أَخْرَجْ مِنْهَا مَذْمُومًا مَذْحُورًا لِمَنْ تَبِعَكَ مِنْهُمْ لَأَمْلَأَنَّ جَهَنَّمَ مِنْكُمْ أَجْمَعِينَ. وَيَا آدَمُ اسْكُنْ أَنْتَ وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ فَكُلَا مِنْ حَيْثُ شِئْتُمَا وَلَا تَقْرَبَا هَذِهِ الشَّجَرَةَ فَتَكُونَا مِنَ الظَّالِمِينَ} [18-19] فلم يفرد آدم بقول⁽¹⁾.

وكذلك ورد في سورة البقرة من المتشابه اللفظي قوله تعالى: {وَإِذْ تَجَنَّبَاكَ مِنْ آلِ فِرْعَوْنَ يَسُومُونَكُمْ سُوءَ الْعَذَابِ يُدَبِّحُونَ أَبْنَاءَكُمْ وَيَسْتَحْيُونَ نِسَاءَكُمْ...} [49] وفي سورة إبراهيم قال تعالى: {وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِقَوْمِهِ اذْكُرُوا نِعْمَةَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ أَنْجَاكُمْ مِنْ آلِ فِرْعَوْنَ يَسُومُونَكُمْ سُوءَ الْعَذَابِ وَيُذَبِّحُونَ أَبْنَاءَكُمْ وَيَسْتَحْيُونَ نِسَاءَكُمْ...} [6] فقال في سورة إبراهيم (ويذبحون)؛ لأن هذه السورة مبنية على الإجمال والإيجاز فيما تضمنته من قصص الرسل وغير ذلك ولم يقصد فيها بسط قصة كما ورد في غيرها مما بني على الاستيفاء وتأمل المقصدين -أي الإجمال والتفصيل- فقد ورد في سورتي الأعراف وهود، قصص نوح وهود وصالح ولوط وموسى عليهم السلام. وقد مدّ أطناب الكلام في السورتين ثم أوجز الكلام في سورة القمر أبلغ إيجاز وأوفاه بالمقصود، فلما كان مبنى سورة إبراهيم ﷺ على الإجمال والإيجاز فيما تضمنت من هذه القصص افتتاحاً واختتاماً بقوله: {أَلَمْ يَأْتِكُمْ نَبَأُ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ قَوْمِ نُوحٍ وَعَادٍ وَثَمُودَ وَالَّذِينَ مِنْ بَعْدِهِمْ لَا يَعْلَمُهُمْ إِلَّا اللَّهُ جَاءَهُمْ رُسُلُهُمْ بِالْبَيِّنَاتِ فَرَدُّوا أُنُودَهُمْ فِي أَفْوَاهِهِمْ وَقَالُوا إِنَّا كَفَرْنَا بِمَا أُرْسِلْتُمْ بِهِ وَإِنَّا لَفِي شَكٍّ مِمَّا تَدْعُونَنَا إِلَيْهِ مُرِيبٍ} [إبراهيم: 9] وما بعد هذا من الآي وأنه انظم في هذه السورة إلى قصد الإيجاز تغليظ الوعيد، فلبنائها على هذين الغرضين ورد فيها: (ويذبحون أبنائهم ويستحيون نساءهم...) فعين بالذكر أشد وأعظم هذه الابتلاءات وجاء به معطوفاً: (ويذبحون) وهو مما أجمل أولاً وشمله الكلام المتقدم كما ورد في قوله تعالى: {مَنْ كَانَ عَدُوًّا لِلَّهِ وَمَلَائِكَتِهِ وَرُسُلِهِ وَجِبْرِيلَ وَمِيكَالَ فَإِنَّ اللَّهَ عَدُوٌّ لِلْكَافِرِينَ} ثم قال: (وجبريل وميكال) [البقرة: 98] فخصهما بالذكر بعد إجمالهما بشرفهما وعلوهما. فالوارد في سورة إبراهيم من هذا القبيل⁽²⁾. وأما إعراب آية البقرة فيمكن في قوله: (يذبحون) (أن يحمل على البذل وعلى الاستئناف وهو الأولى، وكان قد قيل وما ذاك؟ فقيل يذبحون أبنائهم، ولا إشكال في الأخرى)⁽³⁾. وجاء في أسرار التكرار للكرمانى: (قوله: يذبحون [49] بغير واو هنا على البذل من يسومونكم)⁽⁴⁾.

(1) ينظر: التعبير القرآني 254-256.

(2) ينظر: ملك التأويل 201/1-202.

(3) م. ن 202/1.

(4) أسرار التكرار: الكرمانى 17.

وفي مناسبة عموم السياق لعموم اللفظ نجد قوله في الأعراف: {وَإِذْ أَنْجَيْنَاكُمْ مِنْ آلِ فِرْعَوْنَ يَسُومُونَكُمْ سُوءَ الْعَذَابِ يُقْتُلُونَ أَبْنَاءَكُمْ وَيَسْتَحْيُونَ نِسَاءَكُمْ...} [الأعراف:141] أن القتل أعم من الذبح في آية البقرة السابقة [49] وأن القصة في الأعراف بنيت على العموم والتفصيل قبل مجيء موسى عليه السلام. ويَعْدُ: {قَالُوا أَوْزَيْنَا مِنْ قَبْلُ أَنْ تَأْتِيَنَا وَمِنْ بَعْدِ مَا جِئْتَنَا...} [129]، وقوله: {وَلَقَدْ أَخَذْنَا آلَ فِرْعَوْنَ بِالسِّنِينَ وَنَقْصِ مِنَ الثَّمَرَاتِ} [130] وتستمر القصة بذكر التفاصيل فناسب العموم في الأعراف العموم في اللفظ، وهو التقتيل، في حين لم يرد ذكر فرعون مع بني إسرائيل ولا فتنته لهم إلا قوله: {يَسُومُونَكُمْ سُوءَ الْعَذَابِ يُدَبِّحُونَ أَبْنَاءَكُمْ وَيَسْتَحْيُونَ نِسَاءَكُمْ...} [البقرة:49] (1).

ومن تناسب الاجمال لمثله في البقرة ومناسبة التفصيل في الأعراف قوله في البقرة: {وَإِذْ وَاعَدْنَا مُوسَى أَرْبَعِينَ لَيْلَةً ثُمَّ اتَّخَذْتُمُ الْعِجْلَ مِنْ بَعْدِهِ} [51] وقوله في الأعراف: {وَوَاعَدْنَا مُوسَى ثَلَاثِينَ لَيْلَةً وَأَتَمَمْنَاهَا بِعَشْرِ فِتْنٍ مِيقَاتٍ رَبِّهِ أَرْبَعِينَ لَيْلَةً...} [142]. ذلك أن (السياق في الأعراف في تفصيل ما حصل في هذه المواعدة؛ فقد قال {وَقَالَ مُوسَى لِأَخِيهِ هَارُونَ اخْلُفْنِي فِي قَوْمِي وَأَصْلِحْ... وَلَمَّا جَاءَ مُوسَى لِمِيقَاتِنَا وَكَلَّمَهُ رَبُّهُ قَالَ رَبِّ أَرِنِي أَنْظُرْ إِلَيْكَ قَالَ لَنْ نَرَاكَ فِي الْأَلْوَابِ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ مُوعِظَةً وَتَفْصِيلًا لِكُلِّ شَيْءٍ فَخَذَهَا بِقُوَّةٍ وَأَمَرَ قَوْمَكِ يَأْخُذُوا بِأَحْسَنِهَا} [142-145] في حين أن السياق في البقرة كان مجملًا؛ فإنه لم يتعد آية واحدة أو جزء من آية وهي قوله تعالى: {وَإِذْ وَاعَدْنَا مُوسَى أَرْبَعِينَ لَيْلَةً ثُمَّ اتَّخَذْتُمُ الْعِجْلَ مِنْ بَعْدِهِ} [51] فناسب التفصيل التفصيل والاجمال (2).

وفي مناسبة الاجمال للإفراد ومناسبة التفصيل للجمع قوله تعالى: {وَقَالُوا لَنْ تَمَسَّنَا النَّارُ إِلَّا أَيَّامًا مَعْدُودَةً...} [البقرة:80] وقوله: {ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قَالُوا لَنْ تَمَسَّنَا النَّارُ إِلَّا أَيَّامًا مَعْدُودَاتٍ...} [آل عمران:24] نجد أن التعبير القرآني أفرد الوصف في البقرة وجمعه في آل عمران (3) والسبب -والله أعلم- أن في البقرة إجمال وفي الأخرى تفصيل وإطالة حيث أخبر عنهم في آل عمران اغترارهم: {وَعَرَّهْمُ فِي دِينِهِمْ مَا كَانُوا يَفْتَرُونَ} [24] وهذا بسط لحالهم ولم يقع في البقرة تعرض لشيء من ذلك، بل أجمل القول ولم يذكر سببه، فناسب الإفراد الإجمال وناسب الجمع التفصيل ولو عكس الأمر لما ناسب (4).

المبحث الثالث

سورة آل عمران

بين يدي السورة:

يظهر من خلال الثمانين آية الأولى أنها مفصلة لمقصود السورة، وهي مناظرة وفد نجران (5)، ومطلع هذه السورة موحٍ بفكرتها؛ كأنه إيجاز لما سيفصله القرآن، ومتصل بها شديد الاتصال؛ فقد افتتحت بقوله تعالى: {اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْحَيُّ الْقَيُّومُ} [2] وقد عالجت السورة أمر عيسى عليه السلام ونزعت الله عن الولد؛ وذلك ما يشبه ما نسميه براعة استهلال (6). ولما كانت فاتحة الكتاب جامعة للدين إجمالاً؛ جاء التفصيل هنا مبيناً ذلك بحقيقة المعنى والنظم. وأفهمنا إلى أنه سبحانه بيده ملكوت كل شيء وأنه واحد لا شريك له وأنه حي قيوم، فصرح في أول هذه السورة ما أفهمته أواخر التي قبلها. وهذا يؤكد أن القرآن لا ينفك يرتبط بعضه ببعض آيات وسوراً، مقدمات وخواتم، أغراضاً وأهدافاً، وهذه علامات أسلوبية تأخذ بالنص الكامل، وتبحث عن مظاهر العلاقة بين الأسلوب والفكر، وتبحث عن مظاهر الوحدة الموضوعية فضلاً عن البناء الأسلوبي الجمالي، إذ نجد ذلك فيما يسمى بـ: (تناسب الأطراف) الذي هو موضوعنا الذي نحن على اعتابه.

(1) ينظر: أسئلة بيانية: د. فاضل السامرائي 12.

(2) م. ن 14.

(3) فمن المقرر في اللغة أن الجمع الموصوف بالمفرد من غير العاقل -معدودة- يعني أنه أكثر من الموصوف بالجمع السالم -معدودات-، على طريق التفسير البياني د. فاضل السامرائي 18/1.

(4) ينظر: ملاك التأويل 226/1.

(5) ينظر: بصائر ذوي التمييز 195/1.

(6) ينظر: التعبير الفني في القرآن، د. بكرى الشيخ أمين 213.

- تناسب الأطراف:

تناسبت أوائل سورة آل عمران مع أواخرها، فذكر في أول السورة إنزال القرآن والتوراة والإنجيل: {لَنَزَّلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ مُصَدِّقًا لِمَا بَيْنَ يَدَيْهِ وَأَنزَلَ التَّوْرَةَ وَالْإِنْجِيلَ (3) مِنْ قَبْلُ هُدًى لِلنَّاسِ وَأَنزَلَ الْفُرْقَانَ...}{3-4} وكان من آخرها قوله: {قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لِمَ تَصُدُّونَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ مَنْ آمَنَ تَبْغُونَهَا عِوَجًا وَأَنْتُمْ شُهَدَاءُ...}{199}، وفي أوائل السورة جاء قوله: {رَبَّنَا إِنَّكَ جَامِعُ النَّاسِ لِيَوْمٍ لَا رَيْبَ فِيهِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُخْلِفُ الْمِيعَادَ}{9} وفي أواخرها جاء قوله: {رَبَّنَا وَآتِنَا مَا وَعَدْتَنَا عَلَى رُسُلِكَ وَلَا تُخْزِنَا يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّكَ لَا تُخْلِفُ الْمِيعَادَ}{194} (1).

كما جاء في أوائل السورة: دعاء المؤمنين: {رَبَّنَا لَا تُزِغْ قُلُوبَنَا بَعْدَ إِذْ هَدَيْتَنَا وَهَبْ لَنَا مِنْ لَدُنْكَ رَحْمَةً إِنَّكَ أَنْتَ الْوَهَّابُ}{8}، وتهوين شأن الكفار وبيان مصيرهم: {إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا لَنْ تُغْنِيَ عَنْهُمْ أَمْوَالُهُمْ وَلَا أَوْلَادُهُمْ مِنَ اللَّهِ شَيْئًا وَأُولَئِكَ هُمْ وَقُودُ النَّارِ}{10} ثم جاء في أواخرها بمثل ذلك من دعاء المؤمنين وتهوين شأن الكافرين بقوله تعالى: {رَبَّنَا إِنَّكَ مَنْ تَدْخِلِ النَّارَ فَقَدْ أَخْزَيْتَهُ وَمَا لِلظَّالِمِينَ مِنْ أَنْصَارٍ. رَبَّنَا إِنَّا سَمِعْنَا مُنَادِيًا يُنَادِي لِلْإِيمَانِ أَنْ آمِنُوا بِرَبِّكُمْ فَآمَنَّا رَبَّنَا فَاغْفِرْ لَنَا ذُنُوبَنَا وَكَفِّرْ عَنَّا سَيِّئَاتِنَا وَتَوَقَّنَا مِنَ الْأَذْوَارِ ... لَا يَغُرُّكَ تَقَلُّبُ الَّذِينَ كَفَرُوا فِي الْبِلَادِ (196) مَتَاعٌ قَلِيلٌ ثُمَّ مَاؤُهُمْ جَهَنَّمَ وَيُبْسُ الْمِهَادُ}{192-195}، وهكذا نجد تناسب مطلع السورة ومقطعها واضح جلي (2). ونجد في هذه السورة ما يحدد لأهل الإيمان مواقفهم من الكافرين، وتعلمهم سبل الهداية نحو الارتقاء إلى مقام المتقين (3): {قُلِ اللَّهُمَّ مَالِكِ الْمُلْكِ تُؤْتِي الْمُلْكَ مَنْ تَشَاءُ وَتَنْزِعُ الْمُلْكَ مِمَّنْ تَشَاءُ وَتُعِزُّ مَنْ تَشَاءُ وَتُذِلُّ مَنْ تَشَاءُ بِيَدِكَ الْخَيْرُ}{26}، وقوله: {قُلْ إِنْ تُخَفُوا مَا فِي صُدُورِكُمْ أَوْ تُبْذَوْهُ يَعْلَمُهُ اللَّهُ وَيَعْلَمُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ}{29}، وقوله: {قُلْ إِنْ كُنْتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللَّهُ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ}{31} وقوله: {قُلْ أَطِيعُوا اللَّهَ وَالرَّسُولَ فَإِنْ تَوَلَّوْا فَإِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْكَافِرِينَ}{32}.

وإذا ما تبين لنا تناسب مطلع آل عمران بمقطعها؛ فإن بين سورتي البقرة وآل عمران من التناسب ما لا يخفى للمتأمل ويضع السيوطي قاعدة في خواص القرآن: (إذا وردت سورتان بينهما تلازم واتحاد فإن السورة الثانية تكون خاتمتها مناسبة لفاتحة الأولى للدلالة على الاتحاد وفي السورة المستقلة عما بعدها يكون آخر السورة نفسها مناسباً لأولها، وآخر آل عمران مناسباً لأول البقرة فإنها افتتحت بذكر المتقين وأنهم المفلحون، وختمت آل عمران بقوله: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اصْبِرُوا وَصَابِرُوا وَرَابِطُوا وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ}{200}، وافتتحت البقرة بقوله: {وَالَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِمَا أُنزِلَ إِلَيْكَ وَمَا أُنزِلَ مِنْ قَبْلِكَ وَبِالْآخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ}{4} وختمت آل عمران بقوله: {وَإِنَّ مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ لَمَنْ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَمَا أُنزِلَ إِلَيْكُمْ وَمَا أُنزِلَ إِلَيْهِمْ خَاشِعِينَ لِلَّهِ...}{199} (4) ويلاحظ أن التعبيرين في السياقين جاء على الإجمال والاختصار، وهذا شأن مطالع السور وخواتمها. وفيهما إشارة أيضاً إلى أن سورة آل عمران فيها بيان لما في البقرة.

ومن أوجه التناسب بين السورتين قوله تعالى في ختام البقرة الذي جاء على أسلوب الدعاء المبسط، والذي يبدأ بمقدمات يتهيأ فيها العبد للطلب، كما هي عليه سورة الفاتحة حيث قال تعالى: {أَمَّا الرَّسُولُ بِمَا أُنزِلَ إِلَيْهِ مِنْ رَبِّهِ وَالْمُؤْمِنُونَ كُلٌّ آمَنَ بِاللَّهِ وَمَلَائِكَتِهِ وَكُتُبِهِ وَرُسُلِهِ لَا نَفَرَقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِنْ رُسُلِهِ وَقَالُوا سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا غُفْرَانَكَ رَبَّنَا وَإِلَيْكَ الْمَصِيرُ ... رَبَّنَا وَلَا تَحْمِلْ عَلَيْنَا إَصْرًا كَمَا حَمَلْتَهُ عَلَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِنَا رَبَّنَا وَلَا تُحَمِّلْنَا مَا لَا طَاقَةَ لَنَا بِهِ وَاعْفُ عَنَّا...}{285-286} ثم جاء في أوائل آل عمران قوله تعالى: {قُلْ لِلَّذِينَ كَفَرُوا سَعْتٌ وَلَٰكِنْ سَعَتُهُمْ وَسِعَتْ خَشْرَتُهُمْ وَإِلَىٰ جَهَنَّمَ وَبُئْسَ الْمِهَادُ}{12}.

وقد ترتبط خاتمة السورة بفاتحة السورة التي بعدها فإن آل عمران ختمت بكلام موجز مفاده الأمر بالتقوى: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اصْبِرُوا وَصَابِرُوا وَرَابِطُوا وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ}{200} وكأن هذا الكلام الموجز خلاصة لموضوع السورة ووصايا يذكرنا

(1) ينظر: قطف الأزهار 675/1، مرصود المطالع: السيوطي 91.

(2) ينظر: جواهر البيان 28.

(3) ينظر: الأساس: سعيد حوى 722/2.

(4) أسرار ترتيب سور القرآن 34-33.

بها ربنا تعالى لما لها من شأن عظيم ينفع المؤمنين فافتتحت التي بعدها بقوله تعالى: يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً وَاتَّقُوا اللَّهَ... [النساء: 1].

الإجمال والتفصيل في السورة:

- الإجمال والتفصيل في العبارة الواحدة:

إن قوله تعالى: {هُوَ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ مِنْهُ آيَاتٌ مُحْكَمَاتٌ هُنَّ أُمُّ الْكِتَابِ وَأُخَرُ مُتَشَابِهَاتٌ فَأَمَّا الَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَابَهَ مِنْهُ ابْتِغَاءَ الْفِتْنَةِ وَابْتِغَاءَ تَأْوِيلِهِ وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُ إِلَّا اللَّهُ وَالرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ يَقُولُونَ آمَنَّا بِهِ كُلٌّ مِنْ عِنْدِ رَبِّنَا...} [7].

يبين المتشابه إجمالاً ويفصل في أمر اقتضاه السياق فقوله تعالى: (مِنْهُ آيَاتٌ مُحْكَمَاتٌ) كلام جاء على سبيل الإجمال ثم فصل في قوله تعالى: (هن أم الكتاب...) على طريقة الجمع والتقسيم أو الإجمال والتفصيل. وقد بين ابن عاشور التفصيل في قوله تعالى: (منه آيات محكمات وأخر متشابهات) بأنه (تفصيل الإجمال اقتضاه الكلام السابق؛ لأنه لما قسم الكتاب إلى محكم ومتشابه، وكان ذلك التقسيم باعتبار دلالة الألفاظ على المعاني، تشوقت النفس الى معرفة تلقي الناس للمتشابه. أما المحكم فتلقي الناس له على طريقة واحدة، فلا حاجة إلى تفصيل فيه، واقتصر في التقسيم على ذكر قسم من أقسامه: وهو حال الذين في قلوبهم زيغ كيف تلقيهم للمتشابهات؛ لأن بيان هذا هو الأهم في الغرض المسوق له الكلام، وهو كشف شبهة الذين غرتهم المتشابهات ولم يهتدوا إلى حق تأويلها. ويعرف حال قسيمهم وهم الذين لا زيغ في قلوبهم بطريق المقابلة ثم سيصرح بإجمال حال المهتدين)⁽¹⁾.

وقد يأتي التشبيه للبيان كما في قوله تعالى: {إِنَّ مَثَلَ عِيسَى عِنْدَ اللَّهِ كَمَثَلِ آدَمَ خَلَقَهُ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ قَالَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ} [59].

فالخطاب في مقام الاستئناف البياني ومحل التمثيل فيه كون أن آدم وعيسى عليهما السلام خلقا من دون أب ويزيد آدم كونه خلق من دون أب ولا أم وإنما بكلمة من الله سبحانه وتعالى بقوله: (كن فيكون) مع بيان كونه أقوى في المشبه به على الغالب، فقصده بالمشبه به مزيد بيان لتفنيد أوهام النصارى وأباطيلهم حول تأليه عيسى⁽²⁾.

وإذا كان الخطاب القرآني مع المجادلين في الحق على طريقة التفصيل والاقناع، وإظهار الحجة عليهم؛ فإن الخطاب مع المؤمنين يسلك فيه القرآن مسلك التعميم؛ نحو قوله تعالى: {فِيهِ آيَاتٌ بَيِّنَاتٌ مَقَامُ إِبْرَاهِيمَ وَمَنْ دَخَلَهُ كَانَ آمِنًا وَلِلَّهِ عَلَى النَّاسِ حِجُّ الْبَيْتِ مَنِ اسْتَطَاعَ إِلَيْهِ سَبِيلًا وَمَنْ كَفَرَ فَإِنَّ اللَّهَ غَنِيٌّ عَنِ الْعَالَمِينَ} [97]. فقوله: (مَقَامُ إِبْرَاهِيمَ وَمَنْ دَخَلَهُ كَانَ آمِنًا) فيه عموم، وإذا انعكس خطاب ما كان من المؤمنين دعاء وطلباً جاء التفصيل بعد مقدمة مجملة، نحو قوله تعالى: {رَبَّنَا إِنَّا سَمِعْنَا مُنَادِيًا يُنَادِي لِلْإِيمَانِ أَنْ آمِنُوا بِرَبِّكُمْ فَآمَنَّا رَبَّنَا فَاغْفِرْ لَنَا ذُنُوبَنَا وَكَفِّرْ عَنَّا سَيِّئَاتِنَا وَتَوَقَّنَا مَعَ الْأَبْرَارِ} [193].

والبدل في البلاغة طريقة من طرق البيان والإيضاح لأن البدل يعطي معنى زائداً. ففي قوله تعالى: {وَلَا يَحْسَبَنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا أَنَّمَا نُمِلِّي لَهُمْ خَيْرٌ لَأُنْفِسِيَهُمْ إِنَّهُمْ يُنْمِلُونَ لَهُمْ لِيَزْدَادُوا إِثْمًا وَلَهُمْ عَذَابٌ مُهِينٌ} [178] جاء قوله: {أَنَّمَا نُمِلِّي لَهُمْ} (بدل اشتمال من (الذين كفروا)، فيكون ساداً مسد المفعولين؛ لأن المبدل منه صار كالمتروك، وسلكت طريقة الإبدال؛ لما فيه من الإجمال ثم التفصيل؛ لأن تعلق الظن بالمفعول الأول يستدعي تشوف السامع للجهة التي تعلق بها الظن، وهي مدلول المفعول الثاني، فإذا سمع ما يسد مسد المفعولين بعد ذلك، تمكن من نفسه فضل تمكن وزاد تقريراً وقوله: {أَنَّمَا نُمِلِّي لَهُمْ لِيَزْدَادُوا إِثْمًا} استئناف واقع موقع التعليل للنهي عن حسابان الإملاء خيراً، أي ما هو بخير؛ لأنهم يزدادون في تلك المدة إثمًا⁽³⁾.

(1) التحرير والتنوير 22-21/3.

(2) م. ن 112-111/3.

(3) التحرير والتنوير 291/3.

- الإجمال والتفصيل بين الآيات:

ومن مظاهر الإجمال في الخطاب القرآني أنه يجمل ومن ثم يفصل ثم يعود مجملاً لأمر آخر ثم يفصله على طريقة تحتاج إلى إمعان النظر في تتبع النص في بيان هذه الطريقة نحو قوله تعالى: {قُلْ لِلَّذِينَ كَفَرُوا سَعْلَبُونَ وَتُحْشَرُونَ إِلَىٰ جَهَنَّمَ وَبِئْسَ الْمِهَادُ. قَدْ كَانَ لَكُمْ آيَةٌ فِي فِئَتَيْنِ الْتَقَتَا فِئَةٌ تُقَاتِلُ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَأُخْرَىٰ كَافِرَةٌ بَرُونَهُمْ مِثْلِهِمْ رَأَىٰ الْعَيْنُ وَاللَّهُ يُؤَيِّدُ بِنَصَرِهِ مَنْ يَشَاءُ} [آل عمران: 12-13]. نجد هذا التهديد والوعيد أطنب عبارة وبلغها، ذلك أن المقام مقام إطناب لمزيد الموعظة والتفكير بوصف يوم كان عليهم يعلمونه، وبعد هذا الإطناب نجد قوله: {فِئَةٌ تُقَاتِلُ} تفصيل للفئتين وهو مرفوع على أنه صدر جملة للاستئناف في التفصيل والتقسيم الوارد بعد الإجمال والجمع وقوله: {وَأُخْرَىٰ كَافِرَةٌ} تحمل شروعاً في تفصيل ما أجمل في قوله: {فِي فِئَتَيْنِ الْتَقَتَا} (1) وطريقة الإجمال ثم التفصيل في هذه السورة كثيرة ومتواصلة منها على سبيل إيضاح الفكرة قوله تعالى: {لَا يَتَّخِذِ الْمُؤْمِنُونَ الْكَافِرِينَ أَوْلِيَاءَ مِنْ دُونِ الْمُؤْمِنِينَ وَمَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ فَلَيْسَ مِنَ اللَّهِ فِي شَيْءٍ إِلَّا أَنْ تَتَّقُوا مِنْهُمْ تُقَاةً وَيُحَذِّرُكُمُ اللَّهُ نَفْسَهُ} [28] للتوكيد والتحريض على الخوف من الله ﷻ على سبيل الإجمال، وتفصيلها وبيانها في قوله تعالى: {قُلْ إِنْ تُحِبُّوا مَا فِي صُدُورِكُمْ أَوْ بُدُّوا يَعْلَمُهُ اللَّهُ وَيَعْلَمُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ وَاللَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ} [29] فانقل التعبير القرآني من التحذير المجمل إلى ضرب من ضروب تفصيله بالإشعار أن الله سبحانه مطلع على ما يخفى من الأمر، وقوله: {قُلْ إِنْ تُحِبُّوا مَا فِي صُدُورِكُمْ أَوْ بُدُّوا يَعْلَمُهُ اللَّهُ} عموم وإجمال والشئ في كلام العرب موجود وهذا بيان لقوله: {إِلَّا أَنْ تَتَّقُوا مِنْهُمْ تُقَاةً} (2).

وقوله تعالى: {قُلْ أَطِيعُوا اللَّهَ وَالرَّسُولَ فَإِنْ تَوَلَّوْا فَإِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْكَافِرِينَ} [32] عاد إلى الموعظة بطريق الإجمال البحث، فذلكة للكلام وحرصاً على الإجابة، فابتدأ الموعظة أولاً بموعظة: {كَذَّابِ آلِ فِرْعَوْنَ وَالَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ كَذَّبُوا بِآيَاتِنَا فَآخَذَهُمُ اللَّهُ بِذُنُوبِهِمْ وَاللَّهُ شَدِيدُ الْعِقَابِ} [10] ثم شرع في الموعظة: {قُلْ لِلَّذِينَ كَفَرُوا سَعْلَبُونَ وَتُحْشَرُونَ إِلَىٰ جَهَنَّمَ وَبِئْسَ الْمِهَادُ} [12] على طريقة الترهيب، ثم بذكر ما يقابله من الترغيب: {قُلْ أُوْبَتُّكُمْ بِخَيْرٍ مِنْ ذَلِكَُمُ لِلَّذِينَ اتَّقَوْا عِنْدَ رَبِّهِمْ جَنَّاتٌ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا وَأَزْوَاجٌ مُطَهَّرَةٌ وَرِضْوَانٌ مِنَ اللَّهِ} [15] ثم بتأييد ما عليه المسلمون بقوله: {إِنَّ الدِّينَ عِنْدَ اللَّهِ الْإِسْلَامُ} [18] وفي ذلك تفصيل كبير ثم جاء الخطاب بطريق المجادلة: {إِنْ حَاجُوكَ فَقُلْ أَسْلَمْتُ وَجْهِيَ لِلَّهِ وَمَنِ اتَّبَعَنِ وَقُلْ لِلَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ وَالْأُمِّيِّينَ أَسْلَمْتُمْ فَإِنْ أَسْلَمُوا فَقَدِ اهْتَدَوْا وَإِنْ تَوَلَّوْا فَإِنَّمَا عَلَيْكَ الْبَلَاءُ} [20] ثم بالترهيب على طريق الإيحاء إلى الدليل: {إِنَّ الَّذِينَ يَكْفُرُونَ بِآيَاتِ اللَّهِ وَيَقْتُلُونَ النَّبِيِّينَ بِغَيْرِ حَقٍّ وَيَقْتُلُونَ الَّذِينَ يَأْمُرُونَ بِالْقِسْطِ مِنَ النَّاسِ فَبَشِّرْهُمْ بِعَذَابٍ أَلِيمٍ} [21] ثم بطريقة التهديد والإنذار التعرضي: {قُلِ اللَّهُمَّ مَالِكُ الْمُلْكِ تُؤْتِي الْمُلْكَ مَنْ تَشَاءُ وَتَنْزِعُ الْمُلْكَ مِمَّنْ تَشَاءُ وَتُعِزُّ مَنْ تَشَاءُ وَتُذِلُّ مَنْ تَشَاءُ بِيَدِكَ الْخَيْرُ} [26] ثم أمر بالقطيعة في قوله: {لَا يَتَّخِذِ الْمُؤْمِنُونَ الْكَافِرِينَ أَوْلِيَاءَ مِنْ دُونِ الْمُؤْمِنِينَ وَمَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ فَلَيْسَ مِنَ اللَّهِ فِي شَيْءٍ إِلَّا أَنْ تَتَّقُوا مِنْهُمْ تُقَاةً وَيُحَذِّرُكُمُ اللَّهُ نَفْسَهُ} [28] وختم بذكر عدم محبة الكافرين وهذا ما يسميه البلاغيون بمصطلح رد العجز على الصدر المتقدم في قوله تعالى: {إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا لَنْ تُغْنِيَ عَنْهُمْ أَمْوَالُهُمْ وَلَا أَوْلَادُهُمْ مِنَ اللَّهِ شَيْئاً وَأُولَٰئِكَ هُمْ وَقُودُ النَّارِ} [10] ليكون نفي المحبة عن جميع الكافرين نفياً عن هؤلاء الكافرين المعنيين (3).

ومن دواعي التفصيل لأمر ذي شأن كبير في العقيدة أن يمهّد له ثم يتخلص إليه لبيان وتفصيله كما هو التمهيد لمحاكاة وقد نجران بقوله تعالى: {إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَىٰ آدَمَ وَنُوحًا وَآلَ إِبْرَاهِيمَ وَآلَ عِمْرَانَ عَلَى الْعَالَمِينَ} [33] فابتدأ هنا بذكر آدم ونوح وآل إبراهيم وآل عمران والغرض من ذكر هؤلاء تذكير اليهود والنصارى بشدة انتساب أنبيائهم إلى النبي الخاتم محمد صلى الله عليه وآله فما ينبغي أن يجعلوا موجب القربة موجب عداوة وتقريب (4).

(1) التحرير والتنوير 43/3 بتصرف.

(2) ينظر: البحر المحيط 448/2، والمحرم والوجيز 421/1، وفتح القدير 417/1-418.

(3) ينظر: الكشاف 31/1، والتحرير والتنوير 82/3.

(4) ينظر: التحرير والتنوير 82/3.

وتستمر الآيات في سورة آل عمران في خطاب نبي الله عيسى عليه السلام وقومه بقوله تعالى: {إِذْ قَالَ اللَّهُ يَا عِيسَى ابْنُ مَرْثُومَ خُذْ هَذَا الصَّلَافُ وَارْفَعْكَ إِلَى سَمَاءٍ مَطْمَهِرَةٍ مِنَ الَّذِينَ كَفَرُوا وَجَاعِلِ الَّذِينَ اتَّبَعُوكَ فَوْقَ الَّذِينَ كَفَرُوا إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ ثُمَّ إِلَيَّ مَرْجِعُكُمْ فَأَحْكُمُ بَيْنَكُمْ فِيمَا كُنْتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ. فَأَمَّا الَّذِينَ كَفَرُوا فَأُعَذِّبُهُمْ عَذَابًا شَدِيدًا فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ وَمَا لَهُمْ مِنْ نَاصِرِينَ. وَأَمَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ فَيُوَفِّيهِمْ أُجُورَهُمْ وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ الظَّالِمِينَ. ذَلِكَ نَتْلُوهُ عَلَيْكَ مِنَ الْآيَاتِ وَالذِّكْرِ الْحَكِيمِ [55-58] فقوله: {فَأَمَّا الَّذِينَ كَفَرُوا فَأُعَذِّبُهُمْ عَذَابًا شَدِيدًا} تفصيل لما أجمل في قوله: {إِنَّ الَّذِينَ يَكْفِرُونَ بِآيَاتِ اللَّهِ...}، وقوله: {إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا لَنْ تَغْنِي عَنْهُمْ أَمْوَالُهُمْ...} والمقصود من هذا الوعيد عذاب الآخرة لأنه وقع في حيز تفصيل الضمائر من قوله: {فَأُعَذِّبُهُمْ عَذَابًا شَدِيدًا...} فذكر عذاب الدنيا هنا إدماج وتحميل الآية نوعين من الخطاب، فإن كان هذا خطاباً عاماً للرسول صلى الله عليه وآله وأمه يراود منه أيضاً التعريض بالمشركون في ظلمهم محمداً صلى الله عليه وآله عن مكابرة وحسد وعبرة (ما لهم من ناصرين) تذييل لجملة (أعذبهم عذاباً شديداً في الدنيا والآخرة) أي لا يجدون ناصرين ينصرونهم. علينا في تعذيبهم الذي عذبهم الله تعالى، وجاءت جملة (والله لا يحب الظالمين) تذييل ثان لقوله: (ما لهم من ناصرين) بصريح معناها ولقوله: (والله لا يحب الظالمين) بكناية معناها؛ لأن انتفاء محبة الله للظالمين يستلزم أنه يحب الذين آمنوا وعملوا الصالحات فلذلك يعطيهم ثواباً وافياً ففي الكلام اكتفاء أي ويحب الذين آمنوا وعملوا الصالحات⁽¹⁾.

وفي قوله: {ذَلِكَ نَتْلُوهُ عَلَيْكَ مِنَ الْآيَاتِ وَالذِّكْرِ الْحَكِيمِ} (تذييل: فإن الآيات والذكر أعم من الذي تلي هنا، واسم الإشارة إلى الكلام السابق من قوله تعالى: {إِذْ قَالَتِ الْمَلَائِكَةُ يَا مَرْيَمُ إِنَّ اللَّهَ يُبَشِّرُكِ بِكَلِمَةٍ مِنْهُ اسْمُهُ الْمَسِيحُ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ وَجِيهًا فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ وَمِنَ الْمُقَرَّبِينَ} [آل عمران: 45] وتذكير اسم الإشارة لتأويل المشار إليه بالكلام أو بالمذكور. وجملة نتلوه حال من اسم الإشارة على حد (قَالَتْ يَا وَيْلَتَا أَأَلِدُ وَأَنَا عَجُوزٌ وَهَذَا بَعْلِي شَيْخًا إِنَّ هَذَا لَشَيْءٌ عَجِيبٌ) [هود: 72] وهو استعمال عربي فصيح وإن خالف في صحة مجيء الحال من اسم الإشارة بعض النحاة⁽²⁾. ثم استأنف الكلام بقوله تعالى: {إِنَّ مَثَلَ عِيسَى عِنْدَ اللَّهِ كَمَثَلِ آدَمَ خَلَقَهُ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ قَالَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ} [آل عمران: 59] لبيان ما نشأ من أوهام النصارى في تأليه عيسى وإبطال عقيدتهم، وقوله: {خَلَقَهُ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ قَالَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ} تفسير للمثل في قوله: {إِنَّ مَثَلَ عِيسَى عِنْدَ اللَّهِ...} لإزالة ما في الكلام من إيهام وخفاء⁽³⁾.

وبعد هذا التمهيد للمحاجة جاء التفصيل في ذلك بقوله تعالى: {فَمَنْ حَاجَّكَ فِيهِ مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَكَ مِنَ الْعِلْمِ فَقُلْ تَعَالَوْا نَدْعُ أَبْنَاءَنَا وَأَبْنَاءَكُمْ وَنِسَاءَنَا وَنِسَاءَكُمْ وَأَنْفُسَنَا وَأَنْفُسَكُمْ ثُمَّ نَبْتَهِلْ فَنَجْعَلْ لَعْنَةَ اللَّهِ عَلَى الْكَاذِبِينَ.... قُلْ أَمَّا بِاللَّهِ وَمَا أُنْزِلَ عَلَيْنَا وَمَا أُنْزِلَ عَلَى إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ وَالْأَسْبَاطِ وَمَا أُوتِيَ مُوسَى وَعِيسَى وَالنَّبِيُّونَ مِنْ رَبِّهِمْ لَا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِنْهُمْ وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ} [آل عمران: 60-84] وبهذا النص بين القرآن بأوضح برهان وأقوى محاجة بسطتها الآيات كذب ادعاءاتهم وتطاول ألسنتهم فجاء التعبير القرآني في بيان هذه المحاجة على أعلى صورة من صور البلاغة تمهيداً للقصة وحسن تخلص إلى تفصيلاتها.

وفي قوله تعالى: {إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا وَمَاتُوا وَهُمْ كُفَّارٌ فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْ أَحَدِهِمْ مِلءُ الْأَرْضِ ذَهَبًا وَلَوْ افْتَدَى بِهِ أُولَئِكَ لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ وَمَا لَهُمْ مِنْ نَاصِرِينَ. لَنْ تَنَالُوا الْبِرَّ حَتَّى تُنْفِقُوا مِمَّا تُحِبُّونَ وَمَا تُنْفِقُوا مِنْ شَيْءٍ فَإِنَّ اللَّهَ بِهِ عَلِيمٌ} [آل عمران: 91-92]. قوله: {إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا وَمَاتُوا وَهُمْ كُفَّارٌ...} استئناف لبيان حال الكفار الذين ماتوا على الكفر نشأ عن حكم فريق من الكفار تكرر منهم الكفر حتى رسخ فيهم وصار لهم ديناً. وقوله: {وَمَا تُنْفِقُوا مِنْ شَيْءٍ} تذييل قصد به تعميم أنواع الانفاق وتبيين أن الله لا يخفى عليه شيء من مقاصد المنافقين⁽⁴⁾.

(1) ينظر: فتح القدير 435/1، التحرير والتنوير 110/3.

(2) التحرير والتنوير 111/3.

(3) ينظر: فتح القدير 435/1، التحرير والتنوير 111/3-112.

(4) ينظر: التحرير والتنوير 155/3.

وفي قوله تعالى: {يَوْمَ تَبْيَضُّ وُجُوهٌ وَتَسْوَدُّ وُجُوهٌ فَأَمَّا الَّذِينَ اسْوَدَّتْ وُجُوهُهُمْ أَكْفَرْتُمْ بَعْدَ إِيمَانِكُمْ فَذُوقُوا الْعَذَابَ بِمَا كُنْتُمْ تَكْفُرُونَ}. وَأَمَّا الَّذِينَ ابْيَضَّتْ وُجُوهُهُمْ فَفِي رَحْمَةِ اللَّهِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ} [آل عمران: 106-107].

عرف هذا اليوم ببياض وجوه وسواد وجوه أخرى بكلام مجمل؛ وذلك لتحويل الأمر وتشوف النفس لما يرد من تفصيل لأصحاب هذه الوجوه المبيضة، فالوجوه المسودة: ترهيب لفريق وترغيب لفريق آخر. وبيان تفصيل تلك الوجوه المسودة تريباً لفريق آخر فقوله: {فَأَمَّا الَّذِينَ اسْوَدَّتْ...} تفصيل لما أجمل قبل (أما) وقدّم البياض عند ذكر اليوم تشريفاً لذلك اليوم ثم قدّم في التفصيل سمة أهل العذاب تعجيلاً بمساءتهم. وفي الكلام مطابقة بين بياض وجوه وسواد وجوه، وفي التفصيل المذكور سلك القرآن فيه طريق النشر المعكوس. وفي الكلام إيجاز. وأصل الكلام: فأما الذين اسودت وجوههم فهم الكافرون يقال لهم أكفرتهم... إلخ. وأما الذين ابيضت وجوههم فهم المؤمنون وفي رحمة الله هم فيها خالدون⁽¹⁾.

وفي قوله تعالى: {وَسَارِعُوا إِلَى مَغْفِرَةٍ مِنْ رَبِّكُمْ وَجَنَّةٍ عَرْضُهَا السَّمَاوَاتُ وَالْأَرْضُ أُعِدَّتْ لِلْمُتَّقِينَ. الَّذِينَ يُنْفِقُونَ فِي السَّرَّاءِ وَالضَّرَّاءِ وَالْكَاظِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ} [133-134].

ورد ذكر المتقين في هذه الآية على صورة الإجمال ثم شرع الخطاب في تفصيل ما للمتقين من مزايا تحلو بها: (الذين ينفقون...) وظاهر الآية أنها مدح بفعل المندوب إليه (السراء) اليسر و(الضراء) العسر. وجاء تخصيص (السراء والضراء) للخروج إلى مقصد بلاغي في سر الطباق الحاصل بين المفردتين وارتباطهما بالإنفاق. وبمضي السياق التفصيلي في مخاطبة النفس التقية، وتفصيل صفاتها (والكاظمين، والعافين)⁽²⁾.

وجاء قوله: {وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ} على وجه العموم والاجمال في الحكم. ثم استأنف الكلام في قوله تعالى: {كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلَوْ آمَنَ أَهْلُ الْكِتَابِ لَكَانَ خَيْرًا لَهُمْ مِنْهُمُ الْمُؤْمِنُونَ وَأَكْثَرُهُمُ الْفَاسِقُونَ} [110] لبيان حال هذه الأمة المفضلة على غيرها من الأمم على الإطلاق. وقوله: (وتؤمنون بالله) كلام على الاجمال يتعلق بكل تفاصيل الايمان من كتاب وحساب وجزاء. ولم يصرح به تفصيلاً لأن ما عليه المؤمنون من الايمان بالله تعالى حقيقة، وأن ما سواه كإيمان أهل الكتاب ليس من الإيمان به تعالى في شيء⁽³⁾.

- تفصيل آل عمران لبعض ما أجمل في البقرة:

لما جاء افتتاح البقرة بنفي الريب عن الكتاب: (ذلك الكتاب لا ريب فيه) [1] جاء في آل عمران قوله تعالى: {نَزَلَ عَلَيْكَ الْكِتَابُ بِالْحَقِّ مُصَدِّقًا لِمَا بَيْنَ يَدَيْهِ وَأَنزَلَ التَّوْرَةَ وَالْإِنْجِيلَ} [3] وذلك بسط وإطناب لنفي الريب عنه. وجاء إنزال الكتاب مجملاً في البقرة، وفي آل عمران قسم إلى محكم ومتشابه: {هُوَ الَّذِي أَنزَلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ مِنْهُ آيَاتٌ مُحْكَمَاتٌ هُنَّ أُمُّ الْكِتَابِ وَأُخَرُ مُتَشَابِهَاتٌ فَأَمَّا الَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَابَهَ مِنْهُ ابْتِغَاءَ الْفِتْنَةِ وَابْتِغَاءَ تَأْوِيلِهِ وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُ إِلَّا اللَّهُ وَالرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ يَقُولُونَ آمَنَّا بِهِ كُلٌّ مِنْ عِنْدِ رَبِّنَا} [7] وقوله: {وَالَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِمَا أُنزِلَ إِلَيْكَ وَمَا أُنزِلَ مِنْ قَبْلِكَ وَبِالْآخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ} [البقرة: 4] جاء على الإيجاز، وفصله في آل عمران فقال: {نَزَلَ عَلَيْكَ الْكِتَابُ بِالْحَقِّ مُصَدِّقًا لِمَا بَيْنَ يَدَيْهِ وَأَنزَلَ التَّوْرَةَ وَالْإِنْجِيلَ. مِنْ قَبْلُ هُدًى لِلنَّاسِ وَأَنزَلَ الْفُرْقَانَ إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا بِآيَاتِ اللَّهِ لَهُمْ عَذَابٌ شَدِيدٌ...} [3-4] فجاء الكلام مفصلاً بعد إجمال. وصرح بذكر الإنجيل هنا؛ لأن السورة خطاب للنصارى ولم يقع التصريح به في سورة البقرة؛ وإنما صرح فيها بذكر التوراة خاصة لأنها خطاب لليهود. وقد جاء ذكر القتال في سورة البقرة مجملاً في قوله تعالى: {وَقَاتِلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ الَّذِينَ يُقَاتِلُونَكُمْ وَلَا تَعْتَدُوا إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُعْتَدِينَ} [190] وقوله: {كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِتَالُ وَهُوَ كُرْهٌ لَكُمْ...} [البقرة: 216] وفي آل عمران جاء تفصيل ذلك بذكر قصة أحد بكمالها: {وَلَقَدْ صَدَقَكُمُ اللَّهُ وَعْدَهُ إِذْ تَحُسُّونَهُم بِإِذْنِهِ... إِذْ تَصْعَدُونَ وَلَا تَلْوُونَ عَلَى أَحَدٍ وَالرَّسُولُ يَدْعُوكُمْ فِي أُخْرَاكُمْ... وَلَئِنْ

(1) ينظر: التحرير والتنوير 185/3.

(2) ينظر: الجامع لأحكام القرآن 206/4.

(3) ينظر: فتح القدير 467/1.

مَنْتُمْ أَوْ قُتِلْتُمْ إِلَى اللَّهِ تُحْشَرُونَ}[152-158] ثم أوجز في البقرة ذكر المقتولين في سبيل الله: {وَلَا تَقُولُوا لِمَنْ يُقْتَلُ فِي سَبِيلِ اللَّهِ أَمْوَاتٌ بَلْ أَمْوَاتٌ بَلْ أَحْيَاءٌ وَلَكِنْ لَا تَشْعُرُونَ}[154] وزاد في آل عمران: {وَلَا تَحْسِبَنَّ الَّذِينَ قُتِلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ أَمْوَاتًا بَلْ أَمْوَاتًا بَلْ أَحْيَاءٌ عِنْدَ رَبِّهِمْ يُرْزَقُونَ. فَرِحِينَ بِمَا آتَاهُمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ وَيَسْتَبْشِرُونَ بِالَّذِينَ لَمْ يَلْحَقُوا بِهِمْ مِنْ خَلْفِهِمْ أَلَّا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ. يَسْتَبْشِرُونَ بِنِعْمَةِ مِنَ اللَّهِ وَقَضَلِ وَأَنَّ اللَّهَ لَا يُضِيعُ أَجْرَ الْمُؤْمِنِينَ}[169-171] وذلك إطناب عظيم. وجاء الكلام موجزاً في البقرة في قوله: {وَقَالَ لَهُمْ نَبِيُّهُمْ إِنَّ اللَّهَ قَدْ بَعَثَ لَكُمْ طَالُوتَ مَلِكًا قَالُوا أَتَى يَكُونُ لَهُ الْمُلْكُ عَلَيْنَا وَنَحْنُ أَحَقُّ بِالْمُلْكِ مِنْهُ وَلَمْ يُؤْتَ سَعَةً مِنَ الْمَالِ قَالَ إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَاهُ عَلَيْكُمْ وَزَادَهُ بَسْطَةً فِي الْعِلْمِ وَالْجِسْمِ وَاللَّهُ يُؤْتِي مُلْكَهُ مَنْ يَشَاءُ}[247] ومفصلاً في آل عمران بقوله: {قُلِ اللَّهُمَّ مَالِكِ الْمُلْكِ تُؤْتِي الْمُلْكَ مَنْ تَشَاءُ وَتَنْزِعُ الْمُلْكَ مِمَّنْ تَشَاءُ وَتُعِزُّ مَنْ تَشَاءُ وَتُذِلُّ مَنْ تَشَاءُ بِيَدِكَ الْخَيْرُ إِنَّكَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ}[26] فزاد هنا إطناباً وتفصيلاً.

وأوجز الخطاب القرآني في البقرة ذكر الربا: {يَمَحَقُ اللَّهُ الرِّبَا وَيُزِيلُ الصَّدَقَاتِ وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ كُلَّ كَفَّارٍ أَثِيمٍ}[276] وزاده تفصيلاً في آل عمران بقوله: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَأْكُلُوا الرِّبَا أَضْعَافًا مُضَاعَفَةً وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ. وَاتَّقُوا النَّارَ الَّتِي أُعِدَّتْ لِلْكَافِرِينَ}[130-131] فبين هنا وبسط. وفي شأن أهل الكتاب أجمل (قليلاً) بقوله: {وَأُذِ احْدَثْنَا مِيثَاقَ بَنِي إِسْرَائِيلَ لَا تَعْبُدُونَ إِلَّا اللَّهَ... ثُمَّ تَوَلَّيْتُمْ إِلَّا قَلِيلًا مِّنْكُمْ وَأَنْتُمْ مُّعْرِضُونَ}[البقرة:83] ثم فصله في آل عمران: {لَيْسُوا سَوَاءً مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ أُمَّةٌ قَانِئَةٌ يَتْلُونَ آيَاتِ اللَّهِ آنَاءَ اللَّيْلِ وَهُمْ يَسْجُدُونَ. يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَيُسَارِعُونَ فِي الْخَيْرَاتِ وَأُولَئِكَ مِنَ الصَّالِحِينَ...}[113-114] وجاء الخطاب في البقرة تعريضاً: {قُلْ أَتُحَاجُّونَنَا فِي اللَّهِ وَهُوَ رَبُّنَا وَرَبُّكُمْ...}[139] فدل على تفضيل هذه الأمة على اليهود تعريضاً لا تصريحاً، وجاء قوله: {وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ...}[البقرة:143] في تفضيل هذه الأمة على سائر الأمم بلفظ فيه يسير إبهام، ثم أتى في سورة آل عمران بصريح البيان فقال: {كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ}[110] فقوله: (خير أمة) أكثر تصريحاً في قدم ذلك من (جعلناكم أمةً وسطاً) ثم زاد في وجه الخيرية بقوله: {تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ}[آل عمران:110] وفي البقرة أجمل الخطاب في قوله تعالى: {وَلَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَكُمْ بَيْنَكُمْ بِالْبَاطِلِ وَتَذَلُّوا بِهَا إِلَى الْحُكَّامِ لِتَأْكُلُوا فَرِيقًا مِّنْ أَمْوَالِ النَّاسِ بِالْإِثْمِ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ}[188] ثم بسط الوعيد في سورة آل عمران بقوله تعالى: {وَمِنَ أَهْلِ الْكِتَابِ مَنْ إِنْ تَأْمَنَهُ بِقِطَارٍ يُودِّهِ إِلَيْكَ وَمِنْهُمْ مَنْ إِنْ تَأْمَنَهُ بَدِينَارٍ لَا يُؤَدِّهِ إِلَيْكَ إِلَّا مَا دُمْتَ عَلَيْهِ قَانِئًا ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قَالُوا لَيْسَ عَلَيْنَا فِي الْأُمِّيِّينَ سَبِيلٌ وَيَقُولُونَ عَلَى اللَّهِ الْكَذِبَ وَهُمْ يَعْلَمُونَ. إِنَّ الَّذِينَ يَشْتَرُونَ بِعَهْدِ اللَّهِ وَأَيْمَانِهِمْ ثَمَنًا قَلِيلًا... وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ}[75-77] ولما استعار الشراء لاستبدال الباطل بعهد الله رشح هذه الاستعارة بقوله: {إِنَّ الَّذِينَ يَشْتَرُونَ} وكان نقض العهد عندهم كان على وجه الحقيقة في رأيهم⁽¹⁾. لأن من بلاغة الاستعارة ان يُتناسى التشبيه الذي هو قاعدة الاستعارة. وتناسي التشبيه معناه: اقتراب المجاز من الحقيقة مبالغة في البيان وكشف صورة المعنى.

وفيما يأتي أمثلة أخرى لتفصيل آل عمران لما أجمل في البقرة إيجازاً:

آيات مجملة في البقرة

وَمِنْهُمْ أُمِّيُّونَ لَا يَعْلَمُونَ الْكِتَابَ إِلَّا أَمَانِي وَإِنْ هُمْ إِلَّا يَظُنُّونَ. قَوْلٌ لِلَّذِينَ يُكْتَبُونَ الْكِتَابَ بِأَيْدِيهِمْ ثُمَّ يَقُولُونَ هَذَا مِنْ عِنْدِ اللَّهِ لِيَشْتَرُوا بِهِ ثَمَنًا قَلِيلًا قَوْلٌ لَهُمْ مِّمَّا كَتَبْتُ آيَاتِهِمْ وَيَوَّلِّ لَهُمْ مِمَّا يَكْسِبُونَ [78-79]

تفصيلها في آل عمران

وَإِنَّ مِنْهُمْ لَفَرِيقًا يَلُودُونَ أَلْسِنَتَهُم بِالْكِتَابِ لِتَحْسَبُوهُ مِنْ الْكِتَابِ وَمَا هُوَ مِنَ الْكِتَابِ وَيَقُولُونَ هُوَ مِنْ عِنْدِ اللَّهِ وَمَا هُوَ مِنْ عِنْدِ اللَّهِ وَيَقُولُونَ عَلَى اللَّهِ الْكَذِبَ وَهُمْ يَعْلَمُونَ [78]

(1) ينظر: أسرار ترتيب سور القرآن 30 وما بعدها.

آيات مجملة في البقرة

وَلَمَّا جَاءَهُمْ كِتَابٌ مِنْ عِنْدِ اللَّهِ مُصَدِّقٌ لِمَا مَعَهُمْ
وَكَانُوا مِنْ قَبْلُ يَسْتَفْتِحُونَ عَلَى الَّذِينَ كَفَرُوا فَلَمَّا
جَاءَهُمْ مَا عَرَفُوا كَفَرُوا بِهِ [89]

تفصيلها في آل عمران

وَإِذْ أَخَذَ اللَّهُ مِيثَاقَ النَّبِيِّينَ لَمَا آتَيْتُكُمْ مِنْ كِتَابٍ وَحِكْمَةٍ
ثُمَّ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مُصَدِّقٌ لِمَا مَعَكُمْ لَتُؤْمِنُنَّ بِهِ وَلَتَنْصُرُنَّهُ
قَالَ أَأَقْرَضُكُمْ عَلَى ذَلِكُمْ إِصْرِي قَالُوا أَقْرَضْنَا قَالَ
فَاشْهَدُوا وَأَنَا مَعَكُمْ مِنَ الشَّاهِدِينَ [81]

مَا يَبُودُ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنَ أَهْلِ الْكِتَابِ وَلَا الْمُشْرِكِينَ أَنْ
يُنَزَّلَ عَلَيْكُمْ مِنْ خَيْرٍ مِنْ رَبِّكُمْ وَاللَّهُ يَخْتَصُّ بِرَحْمَتِهِ
مَنْ يَشَاءُ [105]

وَدَتْ طَائِفَةٌ مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ لَوْ يُضِلُّوكُمْ وَمَا يُضِلُّونَ
إِلَّا أَنْفُسَهُمْ وَمَا يَشْعُرُونَ [69]

بَلَى مَنْ أَسْلَمَ وَجْهَهُ لِلَّهِ وَهُوَ مُحْسِنٌ فَلَهُ أَجْرُهُ عِنْدَ رَبِّهِ
وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ [112]

أَفَعَيِّرَ دِينَ اللَّهِ يَتَّبِعُونَ وَلَهُ أَسْلَمَ مَنْ فِي السَّمَاوَاتِ
وَالْأَرْضِ طَوْعًا وَكَرْهًا وَإِلَيْهِ يُرْجَعُونَ [83]

وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَاهِيمُ الْقَوَاعِدَ مِنَ الْبَيْتِ وَإِسْمَاعِيلُ رَبَّنَا
تَقَبَّلْ مِنَّا إِنَّكَ أَنْتَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ [127]

إِنْ أُولَ بَيْتٍ وَضِعَ لِلنَّاسِ لَلَّذِي بَيْنَكَ مُبَارَكًا وَهُدًى
لِلْعَالَمِينَ... وَلِلَّهِ عَلَى النَّاسِ حِجُّ الْبَيْتِ مَنْ اسْتَطَاعَ إِلَيْهِ
سَبِيلًا... [96]
قُلْ صَدَقَ اللَّهُ فَاتَّبِعُوا مِلَّةَ إِبْرَاهِيمَ حَنِيفًا وَمَا كَانَ مِنَ
الْمُشْرِكِينَ [95]

وَمَنْ يَرْغَبْ عَنْ مِلَّةِ إِبْرَاهِيمَ إِلَّا مِنْ سَفَاهَةٍ نَفْسُهُ وَلَقَدْ
اصْطَفَيْنَاهُ فِي الدُّنْيَا وَإِنَّهُ فِي الْآخِرَةِ لَمِنَ الصَّالِحِينَ
[130]

لَيْسَ الْبِرُّ أَنْ تُولُوا وَجُوهَكُمْ قِبَلَ الْمَشْرِقِ وَالْمَغْرِبِ
وَلَكِنَّ الْبِرَّ مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ... [177]

لَنْ تَنَالُوا الْبِرَّ حَتَّى تُنْفِقُوا مِمَّا تُحِبُّونَ وَمَا تُنْفِقُوا مِنْ
شَيْءٍ فَإِنَّ اللَّهَ بِهِ عَلِيمٌ [92]

المبحث الرابع

سورة النساء

بين يدي السورة:

استهلّت السورة بخطاب عام شامل للمؤمنين والمشرّكين ذكورهم وإناثهم، فالكل مأمور بالتقوى. وهذه الصلة الجامعة في الخطاب تمثل براعة استهلال مناسبة لأغراض السورة الأصلية، فكان هذا بمنزلة الديباجة للسورة⁽¹⁾: لَيَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ {النساء: 1} كما ناسب مطلعها مقطع ما قبلها في الأمر بالتقوى: لَيَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اصْبِرُوا وَصَابِرُوا وَرَابِطُوا وَاتَّقُوا اللَّهَ {آل عمران: 200} (ومقصود السورة الاجتماع على التوحيد الذي هدّت إليه آل عمران. والكتاب الذي حدّت عليه البقرة لأجل الدين الذي جمعته الفاتحة)⁽²⁾، يقول السيوطي: (هذه السورة أيضاً شارحة لبقية مجملات سورة البقرة)⁽³⁾. كما أن هناك أموراً أخرى

(1) ينظر: البحر المحيط 153/3، وجواهر البيان 28، والتحرير والتنوير 8/4.

(2) نظم الدرر 204/2.

(3) أسرار ترتيب سور القرآن 35.

أجملت في آل عمران وجاء تفصيلها في هذه السورة وسنذكر ذلك في مضان البحث. وسورة النساء بأسلوبها وجوهاً الخاص بها توجه إلى محو ملامح المجتمع الوثني وتعمل على نبذ رواسته مقابل بناء مجتمع إسلامي جديد له شخصيته الخاصة، كما تعمل على استجاشة الدفاع عن كينونة هذا المجتمع وبيان منهجه ورصد أعدائه والتحذير منهم⁽¹⁾.

ونجد الخطاب القرآني واعظاً لأهل الكتاب من النصارى بقوله: ﴿يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لَا تَغْلُوا فِي دِينِكُمْ وَلَا تَقُولُوا عَلَى اللَّهِ إِلَّا الْحَقَّ إِنَّمَا الْمَسِيحُ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ رَسُولُ اللَّهِ وَكَلِمَتُهُ أَلْقَاهَا إِلَى مَرْيَمَ وَرُوحٌ مِنْهُ فَآمِنُوا بِاللَّهِ وَرُسُلِهِ وَلَا تَقُولُوا ثَلَاثَةٌ انْتَهُوا خَيْرًا لَكُمْ إِنَّمَا اللَّهُ إِلَهٌ وَاحِدٌ سُبْحَانَهُ... وَأَمَّا الَّذِينَ اسْتَنَكَفُوا وَاسْتَكْبَرُوا فَيُعَذِّبُهُمْ عَذَابًا أَلِيمًا...﴾ [النساء: 171-173].

فقوله: ﴿يَا أَهْلَ الْكِتَابِ﴾ استئناف ابتدائي ب خطاب موجه إلى النصارى خاصة. فإنهم خوطبوا بعنوان أهل الكتاب تعريضاً بأنهم خالفوا كتابهم. وقرينة أنهم المراد هي قوله: ﴿إِنَّمَا الْمَسِيحُ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ... لَنْ يَسْتَنكِفَ الْمَسِيحُ أَنْ يَكُونَ عَبْدًا لِلَّهِ...﴾ فإنه بيان للمراد من إجمال قوله: ﴿لَا تَغْلُوا فِي دِينِكُمْ﴾ استعارة إذ شبه غلوهم وتجاوزهم الحد بغلو السهم وهي منتهى اندفاعه فإذا اندفع السهم فهو أعمى يصيب الذي أمامه. فهي استعارة لطيفة. فهم تجاوزوا المألوف في غلوهم وابتدأت موعظتهم بالنهي عن الغلو؛ لأن النصارى غلوا في تعظيم عيسى عليه السلام فادعوا بنوته لله سبحانه، وجعلوه ثالث الآلهة. وقوله: ﴿انتهوا خير لكم﴾ تضمن الوعد والوعيد في حشرهم، مما يقتضي الثواب والعقاب وهذا إجمال تفصيله فيما بعد بقوله: ﴿وَأَمَّا الَّذِينَ اسْتَنَكَفُوا...﴾ فالثواب لمن آمن والعقاب لمن استنكف عن عبادته تعالى، وفي قوله تعالى: ﴿إِنَّمَا اللَّهُ إِلَهٌ وَاحِدٌ سُبْحَانَهُ أَنْ يَكُونَ لَهُ وَلَدٌ...﴾ اشتمل التفصيل على الفريقين في حين اشتمل المفصل على فريق واحد، وذلك بدلالة التفصيل عليه، أي أنه فصل في أمر يدل عليه الآخر فاكتفى به⁽²⁾.

- تناسب الأطراف:

جاء في خاتمة آل عمران: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اصْبِرُوا وَصَابِرُوا وَرَابِطُوا وَاتَّقُوا اللَّهَ﴾ [200] فخص المؤمنين بالخطاب. ثم افتتحت النساء بقوله: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ...﴾ [1]، فكان الخطاب عاماً والتكليف أيسر من سابقه في آل عمران التي ختمت بالأمر بالتقوى. وافتتحت سورة النساء بعدها به. وذلك أكد وجوه المناسبات في ترتيب السور. وهذا من تناسب الأطراف⁽³⁾.

وهناك في الشعر ما يقرب من هذا الأسلوب، ويسمى عند أهل البديع (بالتسبيغ) كقول ليلي الأخيلية⁽⁴⁾:

إذا نزل الحجاج أرضاً مريضاً	تتبع أقصى دائها فشفاها
شفاها من الداء العضال الذي بها	غلام إذا هز القنأه رواها
رواها فأرواها بشرب سجالها	دماء رجال حيث نال حشاها

حيث تعلقت آخر كلمة من البيت الأول بأول كلمة بالبيت الثاني على تناسب لفظي بديعي. وفي علاقة النساء بفاتحة الكتاب، يقول السيوطي: (وفيها من الاعتلاق بسورة الفاتحة في تفسير (صراط الذين أنعمت عليهم غير المغضوب عليهم ولا الضالين) [7] في قوله: ﴿وَمَنْ يُطِيعِ اللَّهَ وَالرَّسُولَ فَأُولَئِكَ مَعَ الَّذِينَ أَنْعَمَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ مِنَ النَّبِيِّينَ وَالصِّدِّيقِينَ وَالشُّهَدَاءِ وَالصَّالِحِينَ وَحَسُنَ أُولَئِكَ رَفِيقًا﴾ [النساء: 69])⁽⁵⁾.

وفي مناسبة مطلع السورة لمقطعها قال الرازي: (هذه السورة مشتملة على أنواع كثيرة من التكليف؛ وذلك أنه تعالى أمر الناس في أول هذه السورة بالتعطف على الأولاد والنساء واليتام، والرأفة بهم وإيصال حقوقهم إليهم وحفظ أموالهم عليهم. وبهذا المعنى ختمت السورة، وهو قوله: ﴿إِنْ أَمْرُو هَٰلِكَ لَيْسَ لَهُ وَلَدٌ وَلَهُ أُخْتٌ فَلَهَا نِصْفُ مَا تَرَكَ وَهُوَ يَرِثُهَا إِنْ لَمْ يَكُنْ لَهَا وَلَدٌ فَإِنْ كَانَتْ

(1) ينظر: في ظلال القرآن 555/1.

(2) ينظر: التحرير والتنوير 330/4 وما بعدها.

(3) ينظر: أسرار ترتيب القرآن 36، الأساس 978/2.

(4) ديوانها ص 121، وقد وجدت رواية الأبيات في الديوان: إذا هبط الحجاج...

سقاها دماء المارقين وعلها

إذا جمعت يوماً وخيف أذاها

(5) أسرار ترتيب القرآن 36.

اُتْنَيْنِ فَلَهُمَا الثَّلَاثَانِ مِمَّا تَرَكَ وَإِنْ كَانُوا إِخْوَةً رَجَالًا وَنِسَاءً فَلِلَّذَكَرِ مِثْلُ حَظِّ الْأُنثَيْنِ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ أَنْ تَضِلُّوا...}[176] وذكر في أثناء السورة أنواعاً أخرى من التكليف، وهي الأمر بالطهارة، والصلاة، وقتال المشركين. ولما كانت هذه التكالييف شاقّة على النفوس لتقلها على الطباع، افتتحت السورة بالعلّة التي لأجلها يجب حمل هذه التكالييف الشاقّة؛ وهي تقوى الرب.. فقال: {يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ {1}[1]. فكان افتتاح سورة النساء بذكر بدء الخلق والولادة: {الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رَجُلًا كَثِيرًا وَنِسَاءً وَاتَّقُوا اللَّهَ {1}[1] وختمت بأحكام الوفاة: {إِنْ أَمَرُوا هَكَذَا لَيْسَ لَهُ وَدٌّ...}[176] ومما ناسب هذا الختام ما جاء في أوائل السورة من قوله تعالى: {لِلرَّجَالِ نَصِيبٌ مِمَّا تَرَكَ الْوَالِدَانِ وَالْأَقْرَبُونَ وَلِلنِّسَاءِ نَصِيبٌ مِمَّا تَرَكَ الْوَالِدَانِ وَالْأَقْرَبُونَ مِمَّا قَلَّ مِنْهُ أَوْ كَثُرَ نَصِيبًا مَفْرُوضًا. وَإِذَا حَضَرَ الْقِسْمَةَ أُولُو الْقَرْبَى وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينُ فَارْزُقُوهُمْ مِنْهُ وَقُولُوا لَهُمْ قَوْلًا مَعْرُوفًا. وَلْيَخْشَ الَّذِينَ لَوْ تَرَكَوا مِنْ خَلْفِهِمْ ذُرِّيَّةً ضِعَافًا خَافُوا عَلَيْهِمْ فَلْيَتَّقُوا اللَّهَ وَلْيَقُولُوا قَوْلًا سَدِيدًا. إِنَّ الَّذِينَ يَأْكُلُونَ أَمْوَالَ الْيَتَامَى ظُلْمًا إِنَّمَا يَأْكُلُونَ فِي بُطُونِهِمْ نَارًا وَسَيَصْلَوْنَ سَعِيرًا}[7-10] تمهيد لتفصيل الفرائض لما سيأتي من قوله: {يُوصِيكُمُ اللَّهُ فِي أَوْلَادِكُمُ لِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ الْأُنثَيْنِ فَإِنْ كُنَّ نِسَاءً فَوْقَ اثْنَتَيْنِ فَلَهُنَّ ثُلُثَا مَا تَرَكَ وَإِنْ كَانَتْ وَاحِدَةً فَلَهَا النِّصْفُ وَلِأَبَوَيْهِ لِكُلِّ وَاحِدٍ مِنْهُمَا السُّدُسُ مِمَّا تَرَكَ إِنْ كَانَ لَهُ وَلَدٌ فَإِنْ لَمْ يَكُنْ لَهُ وَلَدٌ وَوَرِثَهُ أَبَوَاهُ فَلِأُمِّهِ الثُّلُثُ فَإِنْ كَانَ لَهُ إِخْوَةٌ فَلِأُمِّهِ السُّدُسُ...}[11] حيث تنزل هذه الآية: (يُوصِيكُمُ اللَّهُ فِي أَوْلَادِكُمُ لِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ الْأُنثَيْنِ...) منزلة البيان والتفصيل لقوله: (للرجال نصيب مما ترك الوالدان والأقربون وللنساء نصيب مما ترك الوالدان والأقربون نصيباً مفروضاً) وهذا المقصد الذي جعل قوله: (للرجال نصيب... وللنساء نصيب) بمنزلة المقدمة؛ لذلك كانت جملة (يُوصِيكُمُ) مفصولة لأن كلا الموقعين مقتضى للفصل. وعدل سبحانه عن الأمر إلى الإيصاء: (يُوصِيكُمُ) لأنه أبلغ وأدل على الاهتمام وطلب الحصول في أولادكم أي توريثهم. وهذا إجمال تفصيله فيما بعده من قوله: (للذكر مثل حظ الأنثيين... إِنْ لِلَّهِ كَانَ عَلِيمًا حَكِيمًا)(2). فما أشد ختام هذه السورة (بإحاطة العلم لما دلّ عليه أولها من تمام القدرة. فكان آخرها دليلاً على أولها لأن تمام العلم مستلزم لشمول القدرة)(3).

الإجمال والتفصيل في سورة النساء:

- في العبارة الواحدة:

الإجمال	التفصيل	رقم الآية
الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ	وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رَجُلًا كَثِيرًا وَنِسَاءً وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ وَلَكُمْ نِصْفُ مَا تَرَكَ أَزْوَاجُكُمْ إِنْ لَمْ يَكُنْ لَهُنَّ وَلَدٌ فَإِنْ كَانَ لَهُنَّ وَلَدٌ فَلَكُمْ الرُّبْعُ مِمَّا تَرَكَنَ مِنْ بَعْدِ وَصِيَّةٍ يُوَصِّينَ بِهَا أَوْ دَيْنٍ.. وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَلِيمٌ	1 12-11

فَقَدْ آتَيْنَا آلَ إِبْرَاهِيمَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَآتَيْنَاهُمْ مُلْكًا

عَظِيمًا

أَمْ يَحْسُدُونَ النَّاسَ عَلَى مَا آتَاهُمُ اللَّهُ مِنْ

(1) التفسير الكبير 134/9، وينظر: مباحث في التفسير الموضوعي 77.

(2) ينظر: إرشاد العقل السليم 489/2، والتحرير والتنوير 44/4.

(3) نظم الدرر 383/2.

فصله	الإجمال	التفصيل	54
	وَالْمُجَاهِدُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ بِأَمْوَالِهِمْ وَأَنْفُسِهِمْ لَا يَسْتَوِي الْقَاعِدُونَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ غَيْرُ أُولِي الضَّرَرِ وَالْمُجَاهِدُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ	وَالْمُجَاهِدُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ بِأَمْوَالِهِمْ وَأَنْفُسِهِمْ فَضَّلَ اللَّهُ الْمُجَاهِدِينَ بِأَمْوَالِهِمْ وَأَنْفُسِهِمْ عَلَى الْقَاعِدِينَ دَرَجَةً وَكُلًّا وَعَدَ اللَّهُ الْحُسْنَى وَفَضَّلَ اللَّهُ الْمُجَاهِدِينَ عَلَى الْقَاعِدِينَ أَجْرًا عَظِيمًا	رقم الآية 95
من بعده	وَأَوْحَيْنَا إِلَيْكَ كَمَا أَوْحَيْنَا إِلَى نُوحٍ وَالنَّبِيِّينَ وَالْأَسْبَاطِ وَعِيسَى وَأَيُّوبَ وَيُونُسَ وَهَارُونَ وَسُلَيْمَانَ وَأَتَيْنَا دَاوُودَ زَبُورًا	وَأَوْحَيْنَا إِلَى إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ إِنَّا أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ كَمَا أَوْحَيْنَا إِلَى نُوحٍ وَالنَّبِيِّينَ وَالْأَسْبَاطِ وَعِيسَى وَأَيُّوبَ وَيُونُسَ وَهَارُونَ وَسُلَيْمَانَ وَأَتَيْنَا دَاوُودَ زَبُورًا	163

- الإجمال والتفصيل بين الآيات على سبيل الإيجاز:

الإجمال	التفصيل
وَأَتُوا الْيَتَامَى أَمْوَالَهُمْ [2]	وَابْتَغُوا الْيَتَامَى حَتَّى إِذَا بَلَغُوا النِّكَاحَ فَإِنْ آنَسْتُمْ مِنْهُمْ رُشْدًا فَادْفَعُوا إِلَيْهِمْ أَمْوَالَهُمْ وَلَا تَأْكُلُوهَا إِسْرَافًا وَبِدَارًا أَنْ يَكْبُرُوا... كَفَى بِاللَّهِ حَسِيبًا [6]
وَلَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَهُمْ إِلَى أَمْوَالِكُمْ إِنَّهُ كَانَ حُوبًا كَبِيرًا [2]	إِنَّ الَّذِينَ يَأْكُلُونَ أَمْوَالَ الْيَتَامَى ظُلْمًا إِنَّمَا يَأْكُلُونَ فِي بُطُونِهِمْ نَارًا وَهُمْ لَا يَسْئَلُونَ سَعِيرًا [10]
وَيَسْتَفْتُونَكَ فِي النِّسَاءِ قُلِ اللَّهُ يُفْتِيكُمْ فِيهِنَّ [127]	وَأَنْ خِفْتُمْ أَلَّا تُقْسِطُوا فِي الْيَتَامَى فَانْكِحُوا مَا طَابَ لَكُمْ مِنَ النِّسَاءِ مَنًى وَثَلَاثَ وَرِبَاعَ فَإِنْ خِفْتُمْ أَلَّا تَعْدِلُوا فَوَاحِدَةً أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ ذَلِكَ أَدْنَى أَلَّا تَعُولُوا [3]

- علاقة سورة النساء بالسور الأخرى إجمالاً وتفصيلاً:

بعد إجمال الميراث في سورة البقرة بقوله: {وَعَلَى الْوَارِثِ مِنْهُ} [البقرة: 233] فصل التعبير القرآني هذا الإجمال أبلغ تفصيل في سورة النساء: {لِلرِّجَالِ نَصِيبٌ مِّمَّا تَرَكَ الْوَالِدَانِ وَالْأَقْرَبُونَ وَلِلنِّسَاءِ نَصِيبٌ مِّمَّا تَرَكَ الْوَالِدَانِ وَالْأَقْرَبُونَ مِمَّا قَلَّ مِنْهُ أَوْ كَثُرَ نَصِيبًا مَّفْرُوضًا...} [7] والكلام هنا استئناف ابتدائي؛ لما سبق من قوله: {وَأَتُوا الْيَتَامَى أَمْوَالَهُمْ...} [2] وقوله: {لِلرِّجَالِ نَصِيبٌ...} تفصيل للمعنى المفهوم من قوله: {مِمَّا قَلَّ مِنْهُ أَوْ كَثُرَ} فجاء هذا البديل مفصلاً لحالتيه من الكثرة والقلة، وجاء هذا التفصيل بمثابة المقدمة لتفصيل لاحق للميراث وأحكامه: {يُوصِيكُمُ اللَّهُ فِي أَوْلَادِكُمْ لِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ الْأُنثِيَيْنِ...} [11] وقوله: {وَلَكُمْ نِصْفُ مَا تَرَكَ أَزْوَاجُكُمْ إِنْ لَمْ يَكُنْ لَهُنَّ وَلَدٌ فَإِنْ كَانَ لَهُنَّ وَلَدٌ فَلَكُمْ الرُّبْعُ... وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَلِيمٌ} [12] وقوله: {وَلِكُلِّ جَعَلْنَا مَوَالِيَّ مِمَّا تَرَكَ الْوَالِدَانِ وَالْأَقْرَبُونَ وَلِلَّذِينَ عَقَدْتَ أَيْمَانُكُمْ فَأَتَوْهُم نَصِيبُهُمْ} [33] وقوله: {يَسْتَفْتُونَكَ قُلِ اللَّهُ يُفْتِيكُمْ فِي الْكَلَالَةِ إِنْ امْرُؤٌ هَلَكَ لَيْسَ لَهُ

وَلَدَ وَلَهُ أُخْتُ فَلَهَا نِصْفُ مَا تَرَكَ وَهُوَ يَرِيئُهَا إِنْ لَمْ يَكُنْ لَهَا وَلَدٌ فَإِنْ كَانَتْ أَثْنَتَيْنِ فَلَهُمَا التَّثَانِ مِمَّا تَرَكَ وَإِنْ كَانُوا إِخْوَةً رِجَالًا وَنِسَاءً فَلِلَّذَكَرِ مِثْلُ حَظِّ الْأُنثَيْنِ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ أَنْ تَصِلُوا وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ⁽¹⁾ [176].

وقوله: {وَالَّذِينَ يَبْفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ رِئَاءَ النَّاسِ وَلَا يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ... وَإِنْ تَكَ حَسَنَةً يَضَاعِفْهَا وَيُؤْتِ مِنْ لَدُنْهُ أَجْرًا عَظِيمًا} [39]- [40] وقوله: {إِنَّمَا إِلَهُ الْدِّينِ أَمْنُو لَا تَقْرَبُوا الصَّلَاةَ وَأَنْتُمْ سُكَارَى حَتَّى تَعْلَمُوا مَا تَقُولُونَ وَلَا جُنُبًا إِلَّا عَابِرِي سَبِيلٍ حَتَّى تَغْتَسِلُوا وَإِنْ كُنْتُمْ مَرْضَى أَوْ عَلَى سَفَرٍ أَوْ جَاءَ أَحَدٌ مِنْكُمْ مِنَ الْغَائِطِ أَوْ لَامَسْتُمُ النِّسَاءَ فَلَمْ تَجِدُوا مَاءً فَتَيَمَّمُوا صَعِيدًا طَيِّبًا فَامْسَحُوا بِوُجُوهِكُمْ وَأَيْدِيكُمْ} [43] ذلك أن هذه الآيات في سورة النساء ذكرت تفرعات العبادة من إيمان وإنفاق وصلاة.

وفي تكذيب الكفار وأهل الكتاب وإبطال أمانيتهم، جاء الخطاب القرآني في سورة النساء على صورة الإجمال، بقوله: {لَيْسَ بِأَمَانِيكُمْ وَلَا أَمَانِي أَهْلِ الْكِتَابِ مَنْ يَعْمَلْ سُوءًا يُجْزَ بِهِ وَلَا يَجِدْ لَهُ مِنْ دُونِ اللَّهِ وَلِيًّا وَلَا نَصِيرًا} [123]. وفي تفصيل هذا المجمل نجد فحوى أمانى المشركين من العرب في قوله تعالى: {وَقَالُوا نَحْنُ أَكْثَرُ أَمْوَالًا وَأَوْلَادًا وَمَا نَحْنُ بِمُعَذَّبِينَ} [سبأ: 35] وقوله تعالى عنهم: {وَقَالُوا إِنْ هِيَ إِلَّا حَيَاتُنَا الدُّنْيَا وَمَا نَحْنُ بِمَبْعُوثِينَ} [الأنعام: 29]، وفي تفصيل أمانى أهل الكتاب، قوله تعالى عنهم: {وَقَالُوا لَنْ يَدْخُلَ الْجَنَّةَ إِلَّا مَنْ كَانَ هُودًا أَوْ نَصَارَى تِلْكَ أَمَانِيُّهُمْ قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ} [البقرة: 111] وقوله تعالى: {وَقَالَتِ الْيَهُودُ وَالنَّصَارَى نَحْنُ أَبْنَاءُ اللَّهِ وَأَحِبَّاؤُهُ قُلْ فَلِمَ يُعَذِّبُكُمْ بِذُنُوبِكُمْ بَلْ أَنْتُمْ بَشَرٌ مِمَّنْ خَلَقَ يَغْفِرُ لِمَنْ يَشَاءُ وَيُعَذِّبُ مَنْ يَشَاءُ} [المائدة: 18]⁽²⁾.

وفيما يأتي بيان في علاقة سورة النساء بغيرها من السور إجمالاً وتفصيلاً:

الإجمال

التفصيل

فَأَنكِحُوهُمْ بِإِذْنِ أَهْلِيهِمْ وَأَتَوْهُنَّ أَجُورَهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ الرَّاغِبَةُ وَالزَّانِي فَاجْلِدُوا كُلَّ وَاحِدٍ مِنْهُمَا مِئَةَ جَلْدَةٍ وَلَا مَحْصَنَاتٍ غَيْرَ مُسَافِحَاتٍ وَلَا مُتَّخِذَاتٍ أَخْدَانٍ فَإِذَا أُحْصِنَ فَإِنْ أَتَيْنَ بِفَاحِشَةٍ فَعَلَيْهِنَّ نِصْفُ مَا عَلَى الْمُحْصَنَاتِ مِنَ الْعَذَابِ [النساء: 25]

يَا أَيُّهَا الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ آمِنُوا بِمَا نَزَّلْنَا مُصَدِّقًا لِمَا مَعَكُمْ مِنْ قَبْلُ أَنْ نَطْمِسَ وُجُوهًا فَنَرُدَّهَا عَلَى أَدْبَارِهَا أَوْ نَلْعَنَهُمْ كَمَا لَعَنَّا أَصْحَابَ السَّبْتِ [النساء: 47]

فَبِظُلْمٍ مِنَ الَّذِينَ هَادُوا حَرَّمْنَا عَلَيْهِمْ طَيِّبَاتٍ أُحِلَّتْ لَهُمْ وَ عَلَى الَّذِينَ هَادُوا حَرَّمْنَا كُلَّ ذِي ظُفُرٍ وَمِنَ الْبَقَرِ وَالْغَنَمِ حَرَّمْنَا عَلَيْهِمْ شُحُومَهُمَا إِلَّا مَا حَمَلَتْ ظُهُورُهُمَا أَوْ الْحَوَايَا أَوْ مَا اخْتَلَطَ بِعَظْمٍ ذَلِكَ جَزَيْنَاهُمْ بِبَغْيِهِمْ وَإِنَّا لَصَادِقُونَ [النساء: 160]

لَصَادِقُونَ [الأنعام: 146]

إجمال البقرة

تفصيل النساء

وَلَا تَنْكِحُوا الْمُشْرِكَاتِ حَتَّى يُؤْمِنَ وَلَأَمَةٌ مُؤْمِنَةٌ خَيْرٌ وَمَنْ لَمْ يَسْتَطِعْ مِنْكُمْ طَوْلًا أَنْ يَنْكِحَ الْمُحْصَنَاتِ الْمُؤْمِنَاتِ مِنْ مُشْرِكَةٍ وَلَوْ أَعْجَبَكُمْ وَلَا تَنْكِحُوا الْمُشْرِكِينَ حَتَّى يُؤْمِنُوا وَلَعَبْدٌ مُؤْمِنٌ خَيْرٌ مِنْ مُشْرِكٍ وَلَوْ أَعْجَبَكُمْ يُؤْمِنُوا وَلَعَبْدٌ مُؤْمِنٌ خَيْرٌ مِنْ مُشْرِكٍ وَلَوْ أَعْجَبَكُمْ

[221]

ذكر نكاح الأمة مجملًا
أَخْدَانٍ فَإِذَا أُحْصِنَ فَإِنْ أَتَيْنَ بِفَاحِشَةٍ فَعَلَيْهِنَّ نِصْفُ مَا عَلَى الْمُحْصَنَاتِ مِنَ الْعَذَابِ ذَلِكَ لِمَنْ خَشِيَ الْعَنَتَ مِنْكُمْ

(1) ينظر: أسرار ترتيب سور القرآن 35.

(2) ينظر: أضواء البيان 248/1.

وَأَنْ تَصْبِرُوا خَيْرٌ لَكُمْ ... [25-26]

حيث فصل شروطه

ذكر الصداق مجملًا: وَلَا يَحِلُّ لَكُمْ أَنْ تَأْخُذُوا مِمَّا آتَيْتُمُوهُنَّ شَيْئًا [229]

وفصله هنا: وَإِنْ أَرَدْتُمْ اسْتِبْدَالَ زَوْجٍ مَكَانَ زَوْجٍ وَآتَيْتُمْ إِحْدَاهُنَّ قِنْطَارًا فَلَا تَأْخُذُوا مِنْهُ شَيْئًا أَتَأْخُذُونَهُ بُهْتَانًا وَإِثْمًا مُبِينًا (20) وَكَيْفَ تَأْخُذُونَهُ وَقَدْ أَفْضَى بَعْضُكُمْ إِلَى بَعْضٍ وَأَخَذْنِ مِنْكُمْ مِيثَاقًا غَلِيظًا [20-21]

إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَالَّذِينَ هَاجَرُوا وَجَاهَدُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ أُولَئِكَ يَرْجُونَ رَحْمَةَ اللَّهِ [218]

لَا يَسْتَوِي الْقَاعِدُونَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ غَيْرُ أُولِي الضَّرَرِ وَالْمُجَاهِدُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ بِأَمْوَالِهِمْ وَأَنْفُسِهِمْ فَضَّلَ اللَّهُ الْمُجَاهِدِينَ بِأَمْوَالِهِمْ وَأَنْفُسِهِمْ عَلَى الْقَاعِدِينَ دَرَجَةً وَكُلًّا وَعَدَ اللَّهُ الْحُسْنَى وَفَضَّلَ اللَّهُ الْمُجَاهِدِينَ عَلَى الْقَاعِدِينَ أَجْرًا عَظِيمًا. دَرَجَاتٍ مِنْهُ وَمَغْفِرَةً وَرَحْمَةً [95-96]

وَإِنْ كُنْتُمْ فِي رَيْبٍ مِمَّا نَزَّلْنَا عَلَىٰ عَبْدِنَا فَأْتُوا بِسُورَةٍ مِثْلِهِ وَادْعُوا شُهَدَاءَكُمْ مِنْ دُونِ اللَّهِ [23]

فَإِنْ لَمْ تَفْعَلُوا وَلَنْ تَفْعَلُوا فَاتَّقُوا النَّارَ الَّتِي وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ أُعِدَّتْ لِلْكَافِرِينَ [24]

تفصيل النساء

إجمال البقرة

وَبَشِّرِ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ كُلَّمَا رُزِقُوا مِنْهَا مِنْ ثَمَرَةٍ رَزَقُوا قَالُوا هَذَا الَّذِي رُزِقْنَا مِنْ قَبْلُ وَأُتُوا بِهِ مُتَشَابِهًا وَلَهُمْ فِيهَا أَزْوَاجٌ مُطَهَّرَةٌ وَهُمْ فِيهَا خَالِدُونَ [25]

وَبَشِّرِ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ كُلَّمَا رُزِقُوا مِنْهَا مِنْ ثَمَرَةٍ رَزَقُوا قَالُوا هَذَا الَّذِي رُزِقْنَا مِنْ قَبْلُ وَأُتُوا بِهِ مُتَشَابِهًا وَلَهُمْ فِيهَا أَزْوَاجٌ مُطَهَّرَةٌ وَهُمْ فِيهَا خَالِدُونَ [25]

الخاتمة

وأبرز النتائج

- إن العبارة القرآنية الموجزة قد لا يكون تفصيلها في موضع واحد من السورة وإنما في سور أخرى. وهذا من أسباب دراسة أكثر من سورة واحدة إجمالاً وتفصيلاً.
- إن إجمال الشيء في كلام العرب موجود؛ ولكن القرآن الكريم يتخذ صفة (العموم) كظاهرة من أول القرآن إلى آخره.
- ارتباط مفاصل القرآن على أنه وحدة واحدة أسلوبياً ومنهجاً.
- كثيراً ما نجد أن خاتمة سورة ما تأتي على صورة مجملة وتفصيلها السورة بعدها.
- الترابط الموجود بين السور له أشكاله فقد تكون خاتمة السورة جاءت على الإجمال في حكم أو معنى من المعاني قد يكون تفصيله في السورة اللاحقة فهذه ظاهرة بارزة في القرآن الكريم ظهرت من خلال الدراسة لهذه السور الطويلة.

- إن إرجاع آخر الأمر إلى أوله وبالعكس هو نوع من التأكيد والبيان وتعليق الفكرة في الذهن فهماً، فمن مواصفات الاستهلال أن يكون مجملاً موحياً بالفكرة ملمحاً لها ثم يكون الموضوع بعدها مفصلاً على غرار تلك الفكرة وذلك الاستهلال ثم تعود السورة في نهاياتها لنقول بأن الذي كان شرحاً وتفصيلاً في السورة إنما كان على وفق ما استهلت به وأن هناك استطراداً وهناك أمثلة ومعاني يستطيع الواقف على بعض أسرار ترتيب المعاني في القرآن أن يدرك شيئاً من العلاقات بين الآيات والسور.
- لا يمكن فهم معاني بعض الآيات في موضعها الذي جاءت فيه وإنما بالنظر فيما له صلة بهذا المعنى في عموم القرآن، وهذا يؤكد وحدة القرآن ألفاظاً ومعاني.
- إن الأسلوب القرآني أسلوب واحد وإن تنوعت أشكال التعبير في سورة طويلة وقصيرة فالقرآن نسمعه على صوت فيه غرابة وإن اختلفت الأساليب الفنية بين عبارة طويلة تنتهي بمد كما في (يعلمون، يوقنون) أو قصيرة كما في (القمر، الفجر، وليال عشر....) [الفجر: 1-2]. أو غير ذلك.
- إن ترتيب سور القرآن يؤكد على أن سوره مرتبة في المصحف الشريف على صور من الترابط فنزولها من اللوح المحفوظ وأمر الرسول صلى الله عليه وآله بأن توضع هذه الآية مع آية مناسبة لها وإن اختلف الزمان والمكان فهذا أمر معجز غاية الإعجاز وقد تأكد ذلك من خلال هذه الدراسة التي بنيت على تواصل الآيات والسور التي درسناها فليس هناك من فجوة بين سورة وسورة أو آية وآية، وكذلك باقي سور القرآن كلها.
- كانت دراسة فواتح السور مختصرة على علاقتها مع الخاتمة أو مع فاتحة السورة السابقة أو اللاحقة، وأن فاتحة السورة تضمنت الفكرة الأم لمجموع السورة، وربما تكون الخاتمة أيضاً هي خلاصة للسورة وكل ذلك جاء بأسلوب لا يقطع على القارئ وحدة الفكرة أو المعنى وكأن النسيج القرآني لا يسمح لأن تكون له حدود تفصله عن مجمل النص.
- هناك تنبيهات أسلوبية في القرآن الكريم على صور الحروف سواء كانت الحروف المفتحة بها السور أو غيرها في حذفها في موضع وذكرها في موضع آخر أو أكد بها في موضع ولم يؤكد بها في موضع آخر وربما تكرر هذا في السورة لينبه على أن هناك موضعاً ما يراد منه الإيجاز وأن موضعاً آخر جاء على صورة من التفصيل والبيان، وهذا ما لاحظناه في السور الطوال محل البحث القائمة على أداء تفصيلي.
- لكل سورة أسلوبها الخاص بها من جهة والمرتبطة مع أسلوب القرآن كله في نغمته العامة من جهة أخرى فضلاً عن ارتباط المعاني بين السور ولا يتوضح أسلوب السورة إلا بقراءة تفصيلية للسورة.
- من فوائد هذه الدراسة ونظرتها لعموم سور القرآن إجمالاً وتفصيلاً قابليتها على تجزئة موضوعات قرآنية لسور كاملة في هذا المجال وتنمية كل مبحث على أن يكون بحثاً أو كتاباً ينتفع به الناس، فيمكن لطلبة الدراسات القرآنية واللغوية أن يكتبوا في ذلك بحثاً مختلفاً ضمن أساليب القرآن وبلاغته.

المصادر

1. الإتيان في علوم القرآن: جلال الدين السيوطي، ت 911هـ، تح: فؤاد احمد زملي، دار الكتاب العربي، بيروت، 2007م.
2. إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم: أبو السعود، ت 951هـ، دار الفكر (د.ت).
3. أسئلة بيانية في القرآن الكريم: د. فاضل صالح السامرائي، مكتبة الصحبة، الشارقة، ط 1، 2008م.
4. الأساس في التفسير: سعيد حوى، دار السلام، ط 3، 1412هـ-1991م.
5. أسرار ترتيب سور القرآن: جلال الدين السيوطي ت 911هـ، تح: رضا فرج الهمامي، المكتبة العصرية - بيروت، ط 1، 2003م.

6. أسرار التكرار في القرآن المسمى (البرهان في توجيه متشابه القرآن لما فيه من الحجة والبيان)، تاج القرآء محمود بن حمزة بن نصر الكرمانى ت505هـ، تح: عبد القادر أحمد عطاء، دار بو سلامة.
7. أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية: محمد الشاوش المؤسسة العربية للتوزيع، تونس ط1، 2001م.
8. أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن: محمد الأمين بن محمد المختار الجكنى الشنقيطي الموريتاني المالكي الأفريقي، ت1393هـ، تح: الشيخ صلاح الدين العلايلي، دار إحياء التراث العربي - بيروت.
9. الأمثال السائرة في القرآن: د. محمد عبد، مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية، السنة العاشرة، ع25، 1995م.
10. بدائع الفوائد: شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن قيم الجوزية، تح: جابر بن فتحي بن إبراهيم، وفارس بن فتحي بن إبراهيم، دار ابن الهيثم، ط1 (د.ت.).
11. البرهان على إعجاز القرآن: عبد العزيز الشناوي، مكتبة الإيمان، مصر، ط1، 1999م.
12. البرهان في علوم القرآن: بدر الدين محمد بن عبد الله الزركشي ت794هـ، تح: مصطفى عبد القادر عطاء، دار الفكر - بيروت، 2001م.
13. بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز: مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي ت817هـ، تح: أ. محمد علي النجار، القاهرة، 1385هـ-1965م.
14. تأملات في سورة الفاتحة: د. حسن محمد باجودة، دار بو سلامة، تونس (د.ت.).
15. تأويل مشكل القرآن: أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري ت276هـ، تح: إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية - بيروت، 1971م.
16. التبيان في تفسير القرآن، لشيخ الطائفة أبي جعفر محمد بن الحسن الطوسي ت460هـ، تح: أحمد حبيب العاملي، مكتبة الإعلام الإسلامي، ط1، 1209هـ.
17. التحرير والتتوير المعروف بتفسير ابن عاشور ت1393هـ، مؤسسة التاريخ العربي - بيروت، ط1، 2000م.
18. التعبير الفني في القرآن: د. بكرى الشيخ أمين، دار الشروق، ط3، 1979م.
19. التعبير القرآني: د. فاضل صالح السامرائي، جامعة بغداد - بيت الحكمة، 1986-1987م.
20. التعريض في القرآن: د. إبراهيم محمد الخولي، دار البصائر - القاهرة، ط1، 2004م.
21. تفسير البحر المحيط: محمد بن يوسف الشهير بأبي حيان الأندلسي ت745هـ، تح: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، والشيخ علي محمد معرض، دار الكتب العلمية - بيروت، ط1، -2001م.
22. التفسير البياني للقرآن الكريم: د. عائشة عبد الرحمن، (بنت الشاطئ)، دار المعارف، مصر، ط4، 1962م.
23. تفسير البيضاوي المسمى (أنوار التنزيل وأسرار التأويل): الإمام القاضي ناصر الدين أبو سعيد عبد الله أبو عمر بن محمد الشيرازي البيضاوي ت791هـ، تح: الشيخ عبد القادر عرفان - دار الفكر، 2005م.
24. تفسير جوامع الجامع، الشيخ أبي علي الفضل بن الحسن الطبرسي من أعلام القرن السادس الهجري، تح: مؤسسة النشر الإسلامي / قم، ط1، 1418هـ.
25. تفسير الصافي، للفيض الكاشاني ت1091هـ، تح: حسين الأعلمي، مكتبة الصدر - طهران، ط2، 1416هـ.
26. تفسير العياشي، لأبي النظر محمد بن مسعود بن عياش المعروف بالعياشي، تح: السيد هاشم المحلاتي، المكتبة العلمية الإسلامية - طهران.
27. تفسير القرآن العظيم: الحافظ عماد الدين أبو الفداء إسماعيل بن كثير القرشي الدمشقي ت774هـ، تح: الشيخ شريف عبد الله، ومحمد علي، وأحمد عبد رب النبي، دار ابن الهيثم، القاهرة، ط1، 2005م.

28. تفسير القرآن الكريم: محمد شلتوت، دار القلم، ط4، 1966م.
29. تفسير القرطبي المسمى (الجامع لأحكام القرآن)، أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي، ت672هـ، دار الشعب - القاهرة.
30. التفسير القيم: الإمام شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن قيم الجوزية، تد رضوان جامع رضوان، دار ابن الهيثم، القاهرة، ط1، 2005م.
31. التفسير الكبير أو مفاتيح الغيب: الإمام فخر الدين محمد بن عمر بن الحسين ابن الحسن بن علي التميمي البكري الرازي الشافعي، ت604هـ، تد عماد زكي البارودي، المكتبة التوفيقية، القاهرة (د.ت).
32. تيجان البيان في مشكلات القرآن: محمد بن أمين بن خير الله الخطيب العمري، ولد سنة 1151هـ، تح: حسن مظفر الرزو، ط1.
33. جواهر البيان في تناسب سور القرآن: أبو الفضل عبد الله محمد الصديق الغماري، عالم الكتب - بيروت، 1986م.
34. دلائل الإعجاز: أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الجرجاني النحوي، ت471هـ أو 474هـ، تح: أبو فهر محمود محمد شاكر، دار المدني بجدة، ط3، 1992م.
35. ديوان الحطيئة، تحقيق نعمان طه، القاهرة، 1958م.
36. روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني: أبو الفضل شهاب الدين السيد محمود الألوسي البغدادي، ت1270هـ، تح: علي عبد الباري عطية، دار الكتب العلمية، ط2، 2005م.
37. زاد المسير في علم التفسير: أبو الفرج جمال الدين عبد الرحمن بن علي ابن محمد الجوزي، ت597هـ، تح: احمد شمس الدين، دار الكتب العلمية - بيروت، ط2، 2002م.
38. شرح المعلمات العشر: القاضي أبو عبد الله الحسين بن احمد بن الحسين الزوزني، مكتبة الحياة، بيروت، 1983م.
39. العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده: أبو علي الحسن بن رشيق القيرواني، ت456هـ، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الجيل - بيروت، ط4، 1972م.
40. فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير: محمد بن علي ابن محمد الشوكاني، ت1250هـ، تد، احمد عبد السلام، دار (الكتب العلمية - بيروت) (د.ت).
41. في ظلال القرآن: سيد قطب، دار الشروق، الطبعة الشرعية، 35، 2005م.
42. قطف الأزهار في كشف الأسرار: جلال الدين السيوطي، ت911هـ، وزارة المعارف والشؤون الإسلامية، دولة قطر، 1994م.
43. كتاب الصناعتين، الكتابة والشعر، أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل العسكري، تد، علي محمد البجاوي، ومحمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية - بيروت، 1986م.
44. الكليات، معجم في المصطلحات والفروق اللغوية: أبو القاسم أيوب بن موسى الحسيني الكفوي، تد، عدنان درويش، ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة للنشر - بيروت، 1938م.
45. لسان العرب: جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم بن منظور الأنصاري الأفرقي المصري، ت711هـ، تح: عامر احمد حيدر، وعبد المنعم خليل، دار الكتب العلمية - بيروت، ط1، 2004م.
46. لمسات بيانية في نصوص من التنزيل: د. فاضل صالح السامرائي، دار الفجر، بغداد، الأعظمية، 2008م.
47. مباحث في التفسير الموضوعي: د. مصطفى سالم، دار القلم، دمشق، ط5، 2007م.
48. مباحث في علوم القرآن: د. صبحي الصالح، دار الملايين، بيروت، ط1، 1977م.

49. المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر: أبو الفتح ضياء الدين نصر الله بن محمد بن عبد الكريم المعروف بابن الأثير الموصلي، ت637هـ، تد، محمد محيي الدين عبد الحميد، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، 1939م.
50. المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز: القاضي أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عطية الأندلسي ت546هـ، تح: عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية - بيروت، ط2، 2007م.
51. مراصد المطالع في تناسب المقاطع والمطالع: جلال الدين السيوطي، ت911هـ، تح: محمد يوسف الشرجي، مجلة الأحمدية ع 4، جمادى الأولى، أغسطس 1999م.
52. معجم المصطلحات البلاغية وتطورها: د. أحمد مطلوب، مطبعة المجمع العلمي العراقي، 1983م.
53. مقاييس اللغة: أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل - بيروت، ط2، 1999م.
54. ملاك التأويل القاطع بذی الإلحاد والتعطيل في توجيه المتشابه اللفظ من آي التنزيل: أحمد بن إبراهيم بن الزبير الثقفي العاصمي الغرناطي ت708هـ، تد سعيد الفلاح، دار الغرب الإسلامي - بيروت، ط1، 2009م.
55. مناهل العرفان في علوم القرآن: الشيخ محمد عبد العظيم الزرقاني، تد، أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 2004م.
56. من بديع لغة التنزيل: د. إبراهيم السامرائي، مؤسسة الرسالة، دار الفرقان، بيروت، ط1، 1984م.
57. من بلاغة القرآن: د. أحمد أحمد بدوي، دار النهضة، مصر، الفجالة، 1977م.
58. النبأ العظيم نظرات جديدة في القرآن: د. محمد عبد الله دراز، دار القلم الكويت (د.ت).
59. نظرة العجلان في أغراض القرآن: محمد كمال أحمد الخطيب، المطبعة العصرية، دمشق (د.ت).
60. نظم الدرر في تناسب الآيات والسور: برهان الدين أبو الحسن إبراهيم بن عمر البقاعي ت885هـ، تح: عبد الرزاق غالب المهدي، دار الكتب العلمية - بيروت، ط3، 2006م.

مهارات الاقتصاد المعرفي لدى مدرسي علم الأحياء في المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات

م.د. عباس فاضل طالب المسعودي

المديرية العامة لتربية القادسية

Knowledge economy skills of biology teachers at the secondary stage in the light of some variables

Lect.Dr. Abbas Fadhil Talib AL- Masoudi
General Directorate for Educational Qadisiyah
afth1977a@gmail.com

Abstract

The research aims to identify the availability of knowledge economy skills of biology teachers at the secondary stage, and to achieve the aim of the research, the researcher formulated the following questions:

Do you elevate the skills of the knowledge economy of biology teachers at the secondary stage to the level of proficiency (80%)? Are these skills vary according to sex, depending on years of experience or qualification, or depending on the school stage at which they study?

Keywords: knowledge economy skills, teachers of biology, secondary.

الملخص

هدف البحث الحالي إلى التعرف على درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى مدرسي علم الأحياء في المرحلة الثانوية، ولتحقيق هدف البحث قام الباحث بصياغة الأسئلة التالية: هل ترتقي مهارات الاقتصاد المعرفي لدى مدرسي علم الأحياء في المرحلة الثانوية إلى مستوى الإتقان (80%)؟ وهل تختلف هذه المهارات باختلاف الجنس أو سنوات الخبرة أو باختلاف المؤهل العلمي أو باختلاف المرحلة الدراسية التي يدرسون بها؟
الكلمات المفتاحية: مهارات الاقتصاد المعرفي، مدرسي علم الأحياء، المرحلة الثانوية

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث Problem Of the Research

شهد العصر الحالي عصر التطور العلمي والتكنولوجي تطورات سريعة، ولمسايرة هذه التطورات والتغيرات متطلبات عديدة ولابد لهذه المتطلبات مجموعة من المهارات تتطلبها أي مهنة وخاصة مهنة التعليم التي تتطلب مرونة تسمح لها بالتكيف مع التطورات المرتبطة بالمجتمع والحياة، لذا لابد من وجود منظومة شاملة وواسعة من المهارات الفنية العامة والمتخصصة أن يمتلكها المدرسين من أجل التعامل مع الحاضر والمستقبل وهي متماثلة للمهارات التي يدعمها الاقتصاد المعرفي، إذ يدعم مهارات تأسيسية عامة تشكل معرفة نظرية مفاهيمية وكذلك مهارات أدائية وتفكيرية كصنع القرار والتفكير الإبداعي، فضلاً عن صفات شخصية كتحمل المسؤولية وتقدير الذات وإدارتها والعمل الجماعي والتعامل و... وكل هذه المهارات وغيرها لابد من توافرها لدى معلمي ومدرسي التعليم، هذا من جانب ومن جانب آخر، من خلال المقابلات والمناقشات التي أجراها الباحث مع عدد من مشرفي الاختصاص ومدرسي ومدرسات^① علم الأحياء لغرض الاستبيان عن السؤال الآتي: هل ترتقي مهارات

①المشرفين: فتحية شاكر عمران

جواد خزيم عباس المديرية العامة للأشرف / القادسية

المدرسين: علي جبر /ع. الجمهورية للبنين، مجيد حميد /م. البهاء للبنين، وسام جابر عباس /م. ابن النفيس، حيدر عدنان محمد/ث. أبي تراب
زينب ورورث. السرور للبنات، عامرة عبد الحمزة سلمان /ث. بلفيس للبنات، ميثاق بشير حمود /ث. سنبل للبنات

الاقتصاد المعرفي لدى مدرسي ومدرسات علم الأحياء لمستوى الإتقان؟ وهل تختلف باختلاف الجنس أو المرحلة أو المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة؟ ومن خلال إجاباتهم لمس الباحث مما سبق غموضاً وتضارب في الآراء، ولاحظ أيضاً أن غالبية مدرسي ومدرسات علم الأحياء (الذين تم استطلاع آراءهم ومناقشتهم) ليس لديهم معرفة واضحة ومنظمة عن مهارات الاقتصاد المعرفي، ومما تجدر الإشارة إليه أن تلك الآراء تبقى في إطار الانطباعات وللتحقق من ذلك هو إجراء دراسة علمية، لذا شكلت للباحث دافعاً للتعرف على درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى مدرسي علم الأحياء، وعليه يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الآتي: ما درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى مدرسي علم الأحياء في المرحلة الثانوية؟

أهمية البحث the Research Importance of

يعد التعليم العامل الاستراتيجي المهم الذي يقوم بالحفاظ على مستقبل أي مجتمع وتأكيد هويته عن طريق إعداد القوى العاملة المؤهلة القادرة على التعامل مع ذلك المستقبل وخوض غماره بوصفه هدف التنمية (مجيد ومحمد، 2008، 147) وأصبح عليه مواكبة التغيرات والتطورات باعتباره أداة تنمية وتطوير للموارد البشرية، وأن يقود عملية التغيير والتطوير والتقدم في المجتمع كونه المسؤول عن تنمية تلك الموارد البشرية المبدعة والتي تستطيع أن تحدث التغير والتطور وتقود بفعالية وإبداع وابتكار (البيلالي وآخرون، 2010، 54) ولا تزال النظم التربوية والتعليمية من أكثر الميادين تأثراً، إذ تعد التربية بمؤسساتها ميدان تلقي المعرفة، ونموها، وتحليلها، والربط بينها وبين تطبيقاتها المختلفة، وهذه كلها ترتبط بنظام التعليم، وبالاقتصاد الذي تحول وتطور من اقتصاد مبني على الآلة والموارد الطبيعية إلى اقتصاد مبني على المعرفة، حتى عرف هذا العصر بعصر الاقتصاد المعرفي (بهاء الدين، 2002، 23) وقد أشار تقرير البنك الدولي عن التنمية في (1998) بأن الانتقال إلى عصر الاقتصاد المعرفي يتطلب التصدي لفجوات المعرفة باعتبارها القوة الحاسمة للتنمية، ومن المتطلبات الأساسية للمجتمعات للتحول إلى الاقتصاد المعرفي وجود قوة مجتمعية مؤيدة، وبنية تحتية، وقوى بشرية قادرة على صناعة المعرفة وتوظيفها فضلاً عن تحديث البرامج والخطط التعليمية وتطوير القوانين والأنظمة الداعمة للبحث العلمي والمعرفي وتخصيص الأموال الكافية لتكنولوجيا المعلومات وتعزيز دورها في الحياة العامة. (الصافي وآخرون، 2010، 33) وهذا يحتم على المؤسسات التعليمية أن تعيد النظر في الأدوار والعمليات التي تقوم بها، وخاصة أسلوب التعامل مع المعرفة من حيث تدريسها وتعامل المدرسين والطلبة معها فأسلوب نقل المعرفة وتلقيها لم يعد مناسباً، إذ لابد من التوجه إلى تعليم المتعلمين أسلوب التفكير العلمي والإبداع وتدريبهم على أساليب متنوعة للوصول إلى المعلومات ومعالجتها والتعامل معها، وبدل من حفظ المعلومات واستظهارها بل إلى توليد معرفة جديدة. (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2000، 16-17) وينبغي على المعلم أن يعرض المحتوى من خلال مواقف حياتية ومشكلات، وتقريب المفاهيم المتنوعة والمختلفة من الواقع الاجتماعي للطلبة، ويتطلب تنويع استراتيجيات التدريس والتقييم لتناسب مع حاجات الطلبة وقدراتهم (Larue، 1999، p: 48). ومن هنا لابد على مدارس المعرفة أن تسعى على غرس الكفاءة في معلمها ليمتلكوا مفاهيم الاقتصاد المعرفي (Hargheaves، 2003، p: 23) ويرى الباحث أن مهارات الاقتصاد المعرفي تعد من المهارات الواجب توافرها لدى المدرسين لكونها مهارات علمية وفكرية لمسيرة التطور العلمي والتغيرات المتتالية وكذلك من أجل التجديد كاتجاه من الاتجاهات الحديثة في المجال التربوي المعاصر. ويتلخص دور المعلم في أمرين في ضوء الاقتصاد المعرفي هما: أولهما أن يكون المعلم عنصراً فاعلاً في العملية التعليمية، وهذا يتطلب منه أن يطور من أنماط المعرفة المتخصصة بها وأن يكون مؤهلاً لتدريسها والأمر الثاني هو ضمان اكتساب الطلبة للمعرفة من خلال تطوير قدراتهم لتمكينهم من الولوج إلى أنماط متنوعة من المعرفة (Bonal & Ramba، 2003، p: 11) وقد حضى موضوع الاقتصاد المعرفي باهتمام بالغ دولياً وإقليمياً، إذ أطلقت الإمارات العربية المتحدة إستراتيجية جديدة للتحول نحو الاقتصاد المعرفي وذلك بالشراكة مع القطاع الخاص، إذ انتهجت سياسة متطورة في سبيل تطوير نظامها التعليمي، فقامت بإمداده بكل المتطلبات في سبيل رفع قدرته على إعداد الأجيال القادمة المزودة بالمهارات والقدرات، وراجعت

مناهجها التعليمية بهدف تطوير محتواها وأساليب تدريسها، وتوفير الموارد المادية والبشرية اللازمة لتنفيذ نهضة تعليمية تواكب العصر وتتفاعل مع مستجدات القرن الواحد والعشرين (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2011، 271)، وانتهج الأردن بجعل خططها التربوية تتماشى مع متطلبات الاقتصاد المعرفي (ERFEK) عن طريق تطوير نظامها التربوي ككل، إذا عملت وزارة التربية والتعليم فيها على تطوير وتأليف الكتب المدرسية، لجميع الصفوف وفق الاقتصاد المعرفي منذ العام الدراسي (2002-2003) وحددت مجموعة من الخصائص ينبغي أن يتحلى بها المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي (الخالدي، 2013، 161-162) أما الملكة العربية السعودية وضعت مجموعة من الأهداف من أجل التحول نحو اقتصاد المعرفة وذلك بتعزيز التنمية البشرية ونشر المعرفة وتوفير البيئة التقنية والإدارية والتنظيمية وتطوير التعليم بدءاً من مرحلة الطفولة المبكرة وانتهاء بالتعليم ما بعد الجامعي. (القيسي، 2011، 44) أما دولياً ففي كندا، إذ قدم المجلس الاستشاري لطريقة المعلومات (IHAC) إستراتيجية من أجل التحول نحو اقتصاد المعرفة تتضمن التعليم مدى الحياة، تنمية وطنية بالتعاون مع المجتمع والقطاع الخاص وكذلك ربط مدارسها ومجتمعها بشبكة من المعلومات السريعة (الحمود، 2011، 41) وتبنت ماليزيا شعار الاقتصاد المعرفي وأولت أهمية قصوى للتربية والتعليم والتدريب وإنماء القدرات البشرية باعتبار التعليم حق للمواطنين والتدريب المهني هو الوسيلة لبناء قوة مؤهلة وماهرة قادرة على تطوير التعليم والعلوم وتوجيهها في خدمة بناء المجتمع والاقتصاد المعرفي (الحسيني، 2008، 23)

ومن خلال ما تقدم تكمن أهمية البحث الحالي بـ:

1. أهمية مفهوم الاقتصاد المعرفي، إذ يعد من الاتجاهات الحديثة على الميدان التربوي.
 2. كونه أول بحث في (حدود علم الباحث) تناول مهارات الاقتصاد المعرفي لدى مدرسي علم الأحياء في المرحلة الثانوية في العراق.
 3. يقدم هذا البحث مقياساً يقيس مدى توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى مدرسي علم الأحياء من المأمول أن يستفيد منه الباحثون.
 4. يتفق مع ما جاءت به عدد من توصيات الدراسات كدراسة (الزعبي، 2007) في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي ومعلمات العلوم ورفع كفاياتهم الوظيفية في ضوء توجهات تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفي وغيرها (الزعبي، 2007، 1-8)
- أهداف البحث** Of Research Objectives
- يهدف البحث الحالي إلى التعرف على درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى مدرسي علم الأحياء في المرحلة الثانوية في ضوء متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية) ويتحقق هذا الهدف من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

1. هل ترتقي مهارات الاقتصاد المعرفي لدى مدرسي علم الأحياء في المرحلة الثانوية إلى مستوى الإتقان (80%)؟
2. هل تختلف مهارات الاقتصاد المعرفي لدى مدرسي المرحلة الثانوية باختلاف الجنس؟
3. هل تختلف مهارات الاقتصاد المعرفي لدى مدرسي المرحلة الثانوية باختلاف سنوات الخبرة؟
4. هل تختلف مهارات الاقتصاد المعرفي لدى مدرسي المرحلة الثانوية باختلاف المؤهل العلمي؟
5. هل تختلف مهارات الاقتصاد المعرفي لدى مدرسي المرحلة الثانوية باختلاف المرحلة الدراسية التي يدرسون بها؟

حدود البحث Limitation The Research

يقتصر البحث على ما يأتي:

1. مهارات الاقتصاد المعرفي الآتية: (الإبداع والابتكار، فن التدريس، تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، التفكير الناقد، العمل الجماعي والتعاوني، التقويم).

2. مدرسي ومدرسات علم الأحياء في المدارس الثانوية التابعة للمديرية العامة لتربية القادسية للعام الدراسي 2015-2016 م.

تحديد المصطلحات Definition Of The Terms

الاقتصاد المعرفي Knowledge Economy:

عرفه (الخضير، 2001): "على أنه الاقتصاد القائم على الاستثمار في رأس المال الفكري من خلال تطوير منظومة التعليم، وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ودعم إنتاج ونشر المعرفة" (الخضير، 2001، 23).

عرفه (الشمري ونادية، 2008): "الاقتصاد القائم بصورة أساسية على عنصر المعرفة باستخدام العقل البشري، من خلال توظيف وسائل البحث والتطوير، والموارد الاقتصادية المتاحة، باستخدام الكوادر المؤهلة والقادرة على استيعاب". (الشمري والليثي، 2008، 22)

أما الباحث فيعرف مهارات الاقتصاد المعرفي بأنها: مجموعة من المهارات التي تساعد مدرسي علم الأحياء وتزيد من قدراتهم على الإبداع والابتكار وتطبيق التكنولوجيا والتفاعل بنجاح مع مواقف المختلفة التي تواجههم في حياتهم وبيئتهم والتي تنعكس بالإيجاب على طلبتهم.

أما إجرائياً يعرفها الباحث بأنها: الدرجة التي يحصل عليها مدرسي علم الأحياء (عينة البحث) في المرحلة الثانوية من خلال إجاباتهم على مقياس مهارات الاقتصاد المعرفي المتضمن مهارات (الإبداع والابتكار، فن التدريس، تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، التفكير الناقد، العمل الجماعي والتعاوني، التقويم).

الفصل الثاني

خلفية نظرية ودراسات سابقة

يمتلك الاقتصاد المعرفي القدرة على الإبداع وابتكار وتبرز أهميته من خلال الدور الذي يؤديه مضامينه، ويمكن تحديد أهميته كونه يساعد على نشر المعرفة وتوظيفها وإنتاجها في كافة المجالات ويساعد المؤسسات على التطور والإبداع ويحقق نواتج تعليمية مرغوبة وجوهرية (الهاشمي وفائزة، 2007، 43)

خصائص الاقتصاد المعرفي

للاقتصاد المعرفي خصائص متعددة ومن أبرز هذه الخصائص:

1. يعد العقل البشري ممثلاً بالرأسمال البشري.
2. الاقتصاد المعرفي هو اقتصاد وفرة وليس اقتصاد ندرة.
3. يعد أكثر ملائمة لشروط البيئة السليمة.
4. يتميز بأنه اقتصاد إبداعي، ابتكاري، افتراضي،....
5. ارتفاع المكونات المعرفية وتضائل المكونات المادية. (غدير، 2010، 88-89)

اقتصاد المعرفة والتعليم

تنوعت أولويات التعليم في الاقتصاد المعرفي، ويمكن أن تتضمن الأولويات ما يأتي:

1. تحديد معدلات النمو والتطوير في مستويات التعليم المختلفة، من أجل تحقيق الأهداف الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية والتي تمثل أهداف التنمية.
2. ضرورة منح الأولوية للتطوير النوعي لا الكمي للتعليم.
3. التركيز على الجوانب ذات الطابع التطبيقي والعملية والذي يخدم النشاطات عموماً.
4. تحقيق الترابط بين مراحل التعليم المختلفة.

5. إعطاء الأهمية لعملية التدريب بحكم ارتباطه بالجوانب العملية بدرجة أكبر.
 6. المتابعة الذاتية والتعلم الذاتي.
 7. التركيز على استثمار التقنيات الحديثة في مجال التعليم.
 8. تعاون الدولة والقطاعين العام والخاص والمجتمع المدني مع منظومة التعليم في تحديد أهدافها وسبل تحقيقها.
- (خلف، 2007، 105)

أبعاد الاقتصاد المعرفي

- للاقتصاد المعرفي أبعاد مختلفة، ومن أهم هذه الأبعاد:
1. البعد الاقتصادي: إذ تعد المعرفة سلعة ومصدر رئيس للقيمة المضافة.
 2. البعد الاجتماعي: إذ يعني الاقتصاد المعرفي زيادة مستوى الوعي بالمعلومات وسيادة درجة معينة من الثقافة المعلوماتية في المجتمع.
 3. البعد التكنولوجي: يعني انتشار وسيادة التكنولوجيا وتطبيقاتها في ميادين الحياة المختلفة.
 4. البعد الثقافي: أن أعطى أهمية معتبرة لمعرفة والاهتمام بالقدرات الإبداعية للأشخاص والعدالة في توزيع العلم والمعرفة وتوفير إمكانية حرية التفكير والإبداع ونشر الوعي والثقافة في الحياة اليومية. (نور الدين، 2010، 88)

أدوار المعلم في الاقتصاد المعرفي

- حدد وزارة التربية الأردنية إدوار المعلم في ضوء اقتصاد المعرفة، بـ:
1. مشارك في الرؤية المصاحبة للتطوير التربوي، وذلك من خلال تنمية اتجاهاته وتطوير مهاراته نحو التعلم مدى الحياة، وإدراك دوره كمسير للعملية التعليمية.
 2. متعاون مع زملائه، مما ينعكس على أغناء الطلبة بالمعارف والمهارات والاتجاهات.
 3. ممارس ومتمعن ولديه الرغبة على التخطيط الفاعل في النشاطات.
 4. ساعٍ إلى الاستفادة من مصادر تعليمية متنوعة. (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2003، 8)
- وفي سنغافورة أعتمد مشروع المعهد الوطني لتأهيل المعلمين لمهارات القرن الواحد والعشرين الآتية:
1. إدارة الأفراد. 2. فن التدريس. 3. إدارة الذات. 4. التواصل.
 5. إدارية وتنظيمية. 6. التيسير. 7. التفكير. 8. تكنولوجية.
 9. مهارات اجتماعية وذكاء وجداني. 10. الابتكار وروح المبادرة. (الزهراني ويحيى، 2012، 34)
- في حين حدد بولاية ماساشوسيتس الأمريكية من قبل منظمة إعادة التشكيل المهني لمعلم القرن الواحد والعشرين وصفاً لأدوار المعلم بكونه المطور، المنفذ، والمقيم في إنتاج تكنولوجيا التعليم. (Banal & Ramba, 2003, P:23)

مهارات الاقتصاد المعرفي

- حدد العديد من دول العالم المهارات الواجب توافرها في ضوء الاتجاهات القائمة على الاقتصاد المعرفي، فمثلاً:
- وزارة التربية الألمانية أصدرت مشروعاً في عام (1991) حدد العديد من المهارات، تشمل:
 - الاتصال والتعاون والمسؤولية.
 - تنظيم وتطبيق المهارات العملية.
 - القدرة على العمل وتحمل الضغوط.
 - مجلس التعليم العام في أستراليا (1991) حدد بـ:
 - إتقان اللغة والاتصالات.

- مهارات حل المشكلات.
- المعرفة العلمية والتكنولوجية، والمعرفة الحضارية.
- مجلس التخطيط النيوزلندي عام (1991) حدد المهارات الآتية:
- الشخصية. - الاتصالات. - التفكير والإبداع وحل المشكلات
- العمل والإدارة. - المهارات اللغوية. - تكنولوجيا المعلومات.
- وزارة التربية والتعليم في بريطانيا، حدد بالمهارات الآتية:
- الاتصال وتكنولوجيا المعلومات.
- العمل في مجموعات لتحسين تعلم الفرد.
- المجلس القومي للتعلم في اليابان، حدد بـ:
- بث روح التنافس في الطلبة.
- تنمية قدرة الفرد على روح الابتكار والإبداع.
- إعداد الأفراد بطريقة تمكنهم من أن يكون لهم مكان في المجتمع. (القراءة، 2013، 3-4)
- وزارة التربية والتعليم في الأردن (2005)، المهارات الآتية:
- الإبداع. - تعلم كيف تتعلم. - إدارة المعلومات. - الوعي التنظيمي.
- القيادة. - تكنولوجيا المعلومات. -الاتصال والتأثير الشخصي. (وزارة التربية والتعليم في الأردن، 2005، 34)

دراسات سابقة

1. (سيحان وآخرون، 2011): أجريت الدراسة في الأردن، هدفت إلى الكشف عن مفهوم الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية وأدوارهم المتجددة خلاله، وعلاقة ذلك بمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية، تكون مجتمع الدراسة من (398) معلماً ومعلمة، شمل جميع معلمي المرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة السلط، وتكونت عينة الدراسة من (120) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد تم تطوير استبانته مكونة من (26) فقرة، أظهرت نتائج الدراسة أن مفهوم المعلمين للاقتصاد المعرفي وأدوارهم المتجددة من خلاله حظي بدرجة فهم مرتفعة، وأظهرت أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في درجة فهم معلمي المرحلة الثانوية لمفهوم الاقتصاد المعرفي وأدوارهم المتجددة من خلاله تعزى إلى متغير (الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية)، وتوصلت مجموعة من التوصيات التي يؤمل أن تفيد واضعي السياسة التربوية في الأردن. (سيحان وآخرون، 2011، 330-343)

2- دراسة (القراءة، 2013): أجريت الدراسة في الأردن، هدفت إلى استقصاء مهارات الاقتصاد المعرفي الواردة في كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي العلمي ودرجة امتلاك المعلمين لها، لذا قام الباحث بتطوير أداتين الأولى استبانته تضمنت مهارات الاقتصاد المعرفي، تم التأكد من صدقها، وثباتها، وتم تحليل الكتاب المدرسي وفقها، والثانية استبانته تضمنت مهارات الاقتصاد المعرفي التي يمتلكها معلمو الكيمياء، تم التأكد من صدقها، وثباتها، وزعت على (25) معلماً ممن يدرسون مادة الكيمياء الصف الثاني الثانوي العلمي، أشارت نتائج الدراسة إلى أن مهارات الاقتصاد المعرفي الواردة في كتاب الكيمياء ككل كانت مرتفعة، وكانت أكثر مهارات الاقتصاد المعرفي التي نالت درجة مرتفعة هي المهارات المتعلقة ببعض مهارات (الملاحظة، والتطبيق، وجمع المعلومات، وتحليلها)، أما المهارات التي كانت درجة تضمينها في الكتاب متدنية فهي المهارات المتعلقة بمهارات (الذكاءات المتعددة، التخيل والتأمل، التفكير الناقد، إصدار الأحكام، التقويم، ما وراء المعرفة) أما فيما يتعلق بمهارات الاقتصاد المعرفي التي يمتلكها المعلمون فكان تقديرها بصورة عامة متوسطاً، وكان ترتيب

المهارات تنازلياً كما يلي مهارات (الملاحظة، التذكر، التلخيص، تنظيم المادة، والمهارات المتعلقة باستخدام التكنولوجيا والحاسوب في التعليم، والرجوع للمواقع الالكترونية، مهارات التفكير الناقد وصياغة الفرضيات وحل المشكلات). وقد أوردت الدراسة عدد من التوصيات. (القراءة، 2013، 1-22)

3- دراسة (الرشيد، 2015): أجريت في المملكة العربية السعودية، هدفت إلى إعداد قائمة معايير تقويم الممارسات التدريسية لدى معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء التوجهات القائمة على الاقتصاد المعرفي، تكونت عينة الدراسة من (30) معلمة من معلمات العلوم، واستخدمت الباحثة بطاقة الملاحظة، وبعد تطبيق أداة الدراسة تم تحليل نتائجها، توصلت الدراسة إلى (6) معايير لتقويم الممارسات، وإلى وجود مستويات عالية للممارسات التدريسية المندمجة تحت كل من معيار (الدعامة الأخلاقية، تهيئة التلميذات للحصول على المعرفة، تنمية مهارات التفكير، العمل التعاوني) ومستوى متوسط كل من معيار (تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، القيادة) و أن مستوى ممارسة المعايير بشكل عام يعد عالياً، ولكنها لم تصل إلى مستوى الإتقان (80%)، وتوصلت النتائج أيضاً من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الممارسات التدريسية لمعلمات العلوم تعزى لمتغير (الخبرة الدراسية، المؤهل العلمي). (الرشيد، 2015، 203-228)

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته: يتضمن وصفاً للطريقة والإجراءات التي أستخدمها الباحث في دراسته من أجل تحقيق أهداف الدراسة وتساؤلاتها ويتضمن أيضاً تحديد مجتمع الدراسة وعينتها وأداتها وكيفية بنائها والتأكد من صدقها وثباتها فضلاً عن المعالجات الإحصائية التي استخدمت.

1- **منهج البحث:** أستخدم الباحث المنهج الوصفي لتحقيق هدف البحث وتساؤلاته. 2- **مجتمع البحث:** تكون مجتمع البحث من مدرسي علم الأحياء للمرحلة الثانوية في مركز محافظة القادسية للعام الدراسي (2015-2016)، والبالغ عددهم (208) مدرس ومدرسة، حسب إحصائية المديرية العامة لتربية القادسية، إذ يعد تحديد مجتمع البحث من الخطوات المنهجية المهمة في البحوث التربوية، وهي تتطلب دقة بالغة إذ يتوقف عليها إجراء البحث وتصميمه وكفاءة نتائجه. (شفيق، 2001، 184)

3- **عينة البحث:** تكونت عينة الدراسة من (42) مدرس ومدرسة، أي ما نسبته (20%) من مجتمع الدراسة، أعتمد الباحث في اختيار عينة دراسته طريق العينة العنقودية العشوائية (متعدد المراحل)، إذ رصد جميع مدرسي علم الأحياء في المرحلة الثانوية ومنها اختير مدرسي المرحلة المتوسطة والإعدادية واختير منها بشكل عشوائي مدرسي ومدرسات الأحياء، والجدول التالي يوضح خصائص العينة:

جدول (1) / خصائص العينة

المتغيرات	المستويات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	26	61,9%
	أنثى	16	38,1%
سنوات الخبرة	أقل من 10 سنة	14	33,33%
	أكثر من 10 سنة	28	66,67%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	32	76,19%
	أعلى من البكالوريوس	10	23,81%
المرحلة الدراسية	المتوسطة	24	57,14%
	الإعدادية	18	42,86%

4- أداة البحث: قام الباحث بإعداد قائمة بمهارات الاقتصاد المعرفي الواجب توافرها عند مدرسي علم الأحياء للمرحلة الثانوية وقد مر أعداد هذه القائمة بالمراحل الآتية:

- الاطلاع على المشروعات الإقليمية والعالمية المتعلقة بالاقتصاد المعرفي منها مشروع كل من (التجربة الأردنية، التجربة الإماراتية، المملكة العربية السعودية، الماليزية، الكندية).
- الاطلاع على عدد من المقاييس ذات العلاقة بالاقتصاد المعرفي كمقياس (الزعيبي، 2007)، (العميرة وآخرون، 2012)، (القرارة، 2013).
- الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة التي تناولت الاقتصاد المعرفي كدراسة (سيحان وآخرون، 2011)، (الرشيد، 2015).

وفي ضوء ما سبق وبعد الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بمجال الدراسة تم التوصل إلى قائمة بمهارات الاقتصاد المعرفي في صورتها الأولية تتكون من (6) مهارات رئيسة تتبثق منها (68) مهارة فرعية.

★ صدق الأداة (القائمة)

- **الصدق الظاهري:** وتم تقديره بالاعتماد على صدق المحكمين في (علم الأحياء، طرق تدريس علم الأحياء، وبعض مشرفي المادة) وأعطوا ملاحظاتهم حول الأداة، وأعتمد الباحث نسبة (80%) من الاتفاق بين المحكمين، ملحق (1) لإبقاء المهارات أو حذفها أو تعديلها أو دمجها، وأصبح القائمة تتكون من (63) مهارة فرعية.

- **صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب معامل الارتباط لكل مهارة رئيسية من مهارات المقياس مع المقياس الكلي وكانت معاملات الارتباط مهارة الإبداع والابتكار تساوي (0,82) ومهارة فن التدريس (0,89) ومهارة تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (0,76)، ومهارة التفكير الناقد (0,91) ومهارة العمل الجماعي والتعاوني (0,77)، مهارة التقويم (0,84)، كما تم حساب معامل الارتباط بين كل مهارة فرعية والمهارة الرئيسية التي تنتمي إليها وكانت جميع قيم معامل الارتباط دالة إحصائياً، فقيم الارتباط لفقرات مهارة الإبداع والابتكار تراوحت بين (0,38-0,67) ومهارة فن التدريس بين (0,3-0,65) ومهارة تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بين (0,55-0,67)، ومهارة التفكير الناقد بين (0,38-0,62) ومهارة العمل الجماعي والتعاوني بين (0,47-0,61)، مهارة التقويم (0,34-0,74) إذ قورنت القيم المحسوبة بالقيم الجدولية البالغة (0,27) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (48)، فأظهرت النتائج أن القيمة المحسوبة لمعاملات الارتباط أكبر من القيمة الجدولية مما يعني أنها دالة إحصائياً، وبذلك تعد مهارات المقياس صادقة لما وضعت لقياسه.

ولأجل ضمان جدية الإجابة أستخدم الباحث (3) فقرات كاشفة لمعرفة صدق إجابات مدرسي علم الأحياء، استخدمها لاستبعاد أية حالة لا تتضح فيها جدية الإجابة، بذلك أصبحت الأداة صادقة للاستخدام تتكون من (6) مهارات رئيسة تتبثق منها (66) مهارة فرعية مع الفقرات (مهارات) الكاشفة، وقد صاغ الباحث فقرات المقياس إذ كانت تراعي الدقة العلمية واللغوية، محددة وواضحة وخالية من الغموض، ممثلة للأهداف المرجو قياسها، جدول (2) يبين توزيع مهارات المقياس:

جدول(2)

توزيع فقرات المقياس على مهارات الاقتصاد المعرفي

ت	المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	الفقرة الكاشفة	الوزن النسبي
1	الإبداع والابتكار	11	1	15,87%
2	فن التدريس	16	1	25,4%
3	تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	8	-	12,7%
4	التفكير الناقد	13	-	20,63%
5	العمل الجماعي والتعاوني	7	-	11,11%
6	التقويم	9	1	14,29%
7	المجموع	63	3	100%

✦ **تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية:** تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية أولية مكونة من (15) مدرس تم اختيارهم عشوائياً، تبين أن فقراته وتعليماته واضحة وتم حساب الزمن الذي استغرقه الأول (30) دقيقة والأخير (40) دقيقة والبالغ (35) دقيقة.

✦ **التحليل الإحصائي لفقرات المقياس:** تعد دقة الخصائص السكومترية من الخطوات الأساسية لبناء مقياس الاقتصاد المعرفي، ويرى (Anastasia,1988) المقياس بأنه يكون أكثر صدقاً وثباتاً، إذا اعتمدت فقراته التي تتميز بخصائص سيكومترية جيدة (Anastasia,1988;p: 192). ولغرض استخراج الخصائص السيكومترية تم تطبيق المقياس مرة ثانية على عينة استطلاعية ثانية مكونة من (50) مدرس ومدرسة تم اختيارهم عشوائياً من مدارس محافظة القادسية (كانوا في درس تدريبي) إذ تشير (لجنة التأليف والترجمة،2007) بأن يجيب من (50- 100) شخص على الأقل بالإجابة على المقياس لغرض الحصول على تحليل إحصائي أفضل (لجنة التأليف والترجمة،2007،785)، وقد اشرف الباحث بنفسه على تطبيق المقياس. بعد إجابة مدرسي علم الأحياء على فقرات المقياس صحح الباحث إجاباتهم وأعطى الأوزان التالية لتحويل البدائل إلى رقم كمي من أجل إجراء الإحصاءات اللازمة (5، 4، 3، 2، 1) للفقرات الإيجابية، (5، 4، 3، 2، 1) للفقرات السلبية، لذا تراوحت درجة المقياس الكلية بين (63 - 315) درجة، رتبت إجابات مدرسي علم الأحياء بشكل تنازلي من أعلى درجة كلية إلى أدنى درجة كلية، واختيار نسبة (50%) عليا ودنيا كونها تمثل أفضل نسبه يمكن اعتمادها، وبذلك بلغ عدد مدرسي الأحياء في كل مجموعة (25) مدرس.

- **القوة التمييزية لفقرات المقياس:** استخدم الباحث اختبار (T- test) للمجموعتين المتطرفتين، وبمقارنة القيمة التائية المحسوبة مع القيمة التائية الجدولية والبالغة (2) درجة عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (48) تبين إن جميع القيم دالة إحصائياً (مميزه) تراوحت بين (2,19-6,87) باستثناء الفقرتين (5)،(6) من مهارات فن التدريس، وبذلك أصبح المقياس الكلي يتكون من (64) فقرة أو مهارة من ضمنها (3) فقرات كاشفة.

✦ **ثبات المقياس/** استخدم الباحث طريقة ألفا كرونباخ لحساب ثبات مقياس الاقتصاد المعرفي، إذ وجد الباحث بعد استخدام المعادلة الخاصة بهذه الطريقة أن قيمة معامل ألفا (0,93)، هذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات يطمئن الباحث على تطبيقه على عينة البحث.

جدول(3)

حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

Cronbach's Alpha	N of Items
.931	61

✦ **التطبيق النهائي للمقياس/** بعد إن تم استكمال إجراءات صدق وثبات المقياس قام الباحث بتطبيق المقياس بصيغته النهائية ملحق (2) على عينة الدراسة والبالغ عددها (42) مدرس ومدرسة وقد أستغرق مدة التطبيق الكلية للمقياس ابتداءً من يوم الأحد (2016/4/10) حتى يوم الخميس (2016/4/28).

✦ **تحديد مستوى الإتقان/**لمقارنة مستوى امتلاك مدرسي علم الأحياء لمهارات الاقتصاد المعرفي/ أعتد الباحث أنفاق المحكمين على نسبة (80%)، ملحق (1) كنسبة افتراضية لمقارنة مستوى مدرسي علم الأحياء، وكذلك أعتد على بعض الدراسات السابقة كدراسة (الرشيد، 2015).

✦ **الوسائل الإحصائية/**

- أستخدم الباحث الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS-22) وبرنامج (Microsoft Excel) في معالجة البيانات.

- معامل الفاكرومباخ لإيجاد ثبات مقياس الاقتصاد المعرفي.

- معامل ارتباط بيرسون

استخدم معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معاملات ارتباط درجة المهارة الفرعية بالمهارة الرئيسة واستخراج معاملات ارتباط درجة المهارة الرئيسة بالدرجة المهارات الكلية لمقياس.

- الاختبار التائي لعينة واحد

أستخدم لغرض إيجاد دلالة الفرق بين المتوسط المتحقق لمهارات الاقتصاد المعرفي لدى أفراد العينة ككل ومستوى الإتقان (80%) للمقياس.

-معادلة تمييز الفقرة.

- معامل الفاكرومباخ لإيجاد ثبات مقياس مهارات الاقتصاد المعرفي.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

- التعرف على درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى مدرسي علم الأحياء في المرحلة الثانوية، ولغرض التحقق من هدف البحث قام الباحث بصياغة الأسئلة الآتية:

أ- هل ترتقي مهارات الاقتصاد المعرفي لدى مدرسي علم الأحياء في المرحلة الثانوية إلى مستوى الإتقان (80%)؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بتطبيق مقياس مهارات الاقتصاد المعرفي على عينة من مدرسي ومدرسات علم الأحياء في المرحلة الثانوية والبالغ عددهم (42) مدرس ومدرسة، فأظهرت النتائج أن المتوسط العام لمهارات الاقتصاد المعرفي لدرجات مدرسي علم الأحياء هو (207,07) وانحراف معياري قدرة (27,54) ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط المتحقق في مقياس مهارات الاقتصاد المعرفي لدى أفراد العينة ككل والمتوسط الافتراضي (80%)، تم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة فأظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (-8,68) وهي أعلى من القيمة الجدولية البالغة (1,68) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (41)، ويشير هذا إلى وجود فرق دال معنوياً بين المتوسط المتحقق ومستوى الإتقان للمقياس ولصالح

القيمة الأعلى (مستوى الإتقان)، مما يعني أن درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى مدرسي علم الأحياء أقل من المتوسط الافتراضي (80%)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول(4)

نتائج الاختبار التائي للفرق بين المتوسط المتحقق ومستوى الإتقان لمقياس لمهارات الاقتصاد المعرفي

حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	*مستوى الإتقان 80%	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	قيمة "ت" الج دولية	الدلائل الإحصائية
42	207,07	27,54	244	8,68-	41	1,68	دالة لصالح الوسط الافتراضي

* تم حساب مستوى الإتقان من خلال أخذ نسبة (80%) {تم تحديدها من قبل الخبراء} من أعلى درجة يمكن الحصول عليها وهي (305)، (305)، (244=0,8 × 305)

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة العديد من الدراسات، منها دراسة (العمارة وآخرون، 2012)، (القراعة، 2013)، (العليمات، 2015) (أظهرت نتائجها أن درجة امتلاك وتطبيق معلمي المرحلة الأساسية لمبادئ اقتصاد المعرفة جاءت بدرجة غير جيدة، وبعض مجالاتها دون المتوسط. وقد يعزى السبب إلى عدم وجود برامج علمية ودورات تطويرية للمدرس أثناء الخدمة وعدم اهتمام الدولة بتطوير المدارس من النواحي التقنية ومن كافة المعدات التعليمية في شتى المجالات والبعد عن مواكبة أفضل الأساليب التي تتبعها الدول المتقدمة، فضلاً عن استخدام الأساليب التعليمية النظرية وعدم نقلها إلى الأساليب العملية، فضلاً من كون المدارس غير مجهزة بأدوات مناسبة وبذلك يجدون صعوبة في تطبيق طرائق حديثة تدريسية تدمج فيها وسائل وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

أما بالنسبة للمهارات الرئيسة الجدول أدناه يبين ذلك:

جدول (5)

المتوسطات الحسابية لمقياس مهارات الاقتصاد المعرفي

ت	مهارات الاقتصاد المعرفي الرئيسة	عدد الفقرات	الدرجة القصوى	المتوسط الحسابي	نسبة المحكية	النسبة المئوية	الترتيب
1	الإبداع والابتكار	10	50	34,42	40	68,85	الثالث
2	فن التدريس	14	70	51,78	56	73,97	الأول
3	تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	8	40	26,97	32	67,44	الرابع
4	التفكير الناقد	13	65	47,71	52	73,40	الثاني
5	العمل الجماعي والتعاوني	7	35	12,11	28	34,61	السادس
6	التقويم	9	45	28,57	36	63,49	الخامس
	المجموع	61	305	201,59	244	66,09	

يتبين من الجدول أعلاه أن مهارة فن التدريس جاءت في المرتبة الأولى في إجابات مدرسي علم الأحياء بالرغم من كونها لم تصل إلى (مستوى الإتقان) التي حددها الخبراء وهي (80%) إذ حققت أعلى مستوى أداء من قبل مدرسي علم الأحياء في المرحلة الثانوية وهي (51,78) في حين في ضوء مستوى الإتقان أن تحقق مستوى أداء (56)، في حين جاءت مهارة العمل الجماعي والتعاوني بالمرتبة الأخيرة، إذ حققت مستوى أداء (12,11) في حين في ضوء مستوى الإتقان أن تحقق مستوى (28).

ب- هل تختلف مهارات الاقتصاد المعرفي لدى مدرسي المرحلة الثانوية باختلاف الجنس؟

للإجابة على هذا السؤال استخرج الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات مدرسي علم الأحياء في المرحلة الثانوية في مقياس الاقتصاد المعرفي ككل، وقام بإجراء المعالجة الإحصائية باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، كما مبين في الجدول أدناه:

جدول (6)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين متوسطات الحسابية لاستجابات لمدرسي الأحياء تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" الجدولية	الدلالة الإحصائية
ذكر	26	206,15	30,98	40	1,5	1,68	دالة إحصائياً
أنثى	16	208,56	21,67				

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (1,5) وهي أقل من قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (40) ومستوى دلالة (0,05) والتي تساوي (1,68)، مما يدل على عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين الذكور والإناث.

ج- هل تختلف مهارات الاقتصاد المعرفي لدى مدرسي المرحلة الثانوية باختلاف سنوات الخبرة؟

للإجابة على هذا السؤال استخرج الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات مدرسي علم الأحياء، وقام بإجراء المعالجة الإحصائية باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين كما مبين في جدول (7):

جدول (7)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين متوسطات الحسابية لاستجابات لمدرسي الأحياء تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" الجدولية	الدلالة الإحصائية
10-1 سنوات	14	210,57	24,07	40	1,66	1,68	غير دالة إحصائياً
أكثر من 10 سنوات	28	205,32	29,38				

يتبين من النتائج أعلاه عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية في درجة امتلاك مدرسي الأحياء تبعاً للسنوات الخبرة، وهذا يعني أن مستوى مهارات الاقتصاد المعرفي عند مدرسي علم الأحياء سواء كانت سنوات خبرتهم أقل من عشرة سنوات أو أكثر متقاربة، ويرى الباحث أن ذلك يعود بسبب عدم تقديم دورات وبرامج أثناء الخدمة تزيد وتطور من خبراتهم التي حصلوا عليها خلال دراستهم الجامعية (قبل الخدمة)، لذا تكون سنوات الخبرة متساوية.

د- هل تختلف مهارات الاقتصاد المعرفي لدى مدرسي المرحلة الثانوية باختلاف المؤهل العلمي؟

للإجابة على هذا السؤال استخرج الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات مدرسي علم الأحياء، وقام بإجراء المعالجة الإحصائية باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين كما مبين في الجدول أدناه:

جدول (8)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين متوسطات الحسابية لاستجابات لمدرسي الأحياء تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" الجدولية	الدلالة الإحصائية
بكالوريوس	32	202,62	27,32	40	10,3	1,68	دالة إحصائياً
أعلى من البكالوريوس	10	221,3	24,29				

يتبين من النتائج أعلاه وجود فرق ذو دلالة إحصائية في درجة امتلاك مدرسي الأحياء تبعاً للمؤهل العلمي، وهذا يعني أن مستوى مهارات الاقتصاد المعرفي لدى مدرسي علم الأحياء ذو المؤهل الأعلى من البكالوريوس (الدكتوراه والماجستير) أعلى من حملة مؤهل البكالوريوس فقط، ويعزو الباحث ذلك أن حملة مدرسي الأحياء ذو المؤهل العلمي تلقوا خبرة أثناء دراستهم العليا وأطلعوا على معلومات ومهارات جديدة ومتطورة من حيث طرائق حديثة في التدريس وفي تطور تفكيرهم العلمي وثقافتهم العلمية وخاصة الدراسات التربوية منها، الأمر الذي يزيد من عطائهم وإنتاجيتهم، مما يدل على فعالية الدراسات العليا في تأهيل المعلمين فيما بعد المرحلة الجامعية الأولى، على المستويين النفسي التربوي والتخصصي الأكاديمي.

هـ- هل تختلف مهارات الاقتصاد المعرفي لدى مدرسي المرحلة الثانوية باختلاف المرحلة الدراسية التي يدرسون بها؟ للإجابة على هذا السؤال استخرج الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات مدرسي علم الأحياء، وقام بإجراء المعالجة الإحصائية باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين كما مبين في الجدول أدناه:

جدول (9)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين متوسطات الحسابية لاستجابات لمدرسي الأحياء تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" الجدولية	الدلالة الإحصائية
المتوسطة	24	202,33	29,38	40	-6,89	1,68	غير دالة إحصائياً
الإعدادية	18	213,38	24,24				

يتبين من النتائج أعلاه عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية في درجة امتلاك مدرسي الأحياء تبعاً للمرحلة التي يدرسون بها، وهذا يعني أن مستوى مهارات الاقتصاد المعرفي عند مدرسي علم الأحياء سواء كانوا يدرسون في المرحلة المتوسطة متقاربة، ويعزو الباحث ذلك لعدم وجود فرق بين المرحلتين أي تشابه الظروف المحيطة كونهم من نفس الشهادة الأكاديمية وتلقى نفس الخبرات التربوية أثناء أعدادهم وأنهم غالب ما ينتقلون بين المدارس سواء كانت متوسطة أو إعدادية.

الاستنتاجات Conclusions:

1. مدرسي علم الأحياء لا يمتلكون مستوى جيد من المهارات الاقتصادية المعرفية مقارنةً بمستوى الإتقان إلى تم اعتمادها استناداً لآراء المحكمين وهي (80%).
2. مهارة فن التدريس حققت أعلى مستوى أداء من قبل مدرسي علم الأحياء على مقياس مهارات الاقتصاد المعرفي، في حين حققت مهارة العمل الجماعي والتعاوني أدنى مستوى أداء.

التوصيات Recommendation

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

1. تبني الجهات المختصة فلسفة (التعلم من أجل الحياة) لكافة المدرسين المشاركين في العملية التعليمية.
2. ضرورة عقد دورات تدريبية لمدرسي علم الأحياء في المرحلة الثانوية من قبل مديرية التدريب والتأهيل التربوي، بما يتعلق بمهارات الاقتصاد.
3. يوصي الباحث مدرسي علم الأحياء في المرحلة الثانوية بإثراء معلوماتهم وتطوير أنفسهم من خلال مواصلة الاطلاع على الكتب العلمية خارج المنهج التعليمي والاستفادة قدر الإمكان من شبكة الانترنت لمواكبة التطور العلمي ثم إفادة طلبتهم.

المقترحات Propositions

1. إجراء دراسة لتشمل مدرسي مواد أخرى كعلم الفيزياء، الكيمياء، الرياضيات...
2. دراسة فاعلية تصميم (تعليمي - تعليمي) مقترح على وفق مهارات الاقتصاد المعرفي في اكتساب المفاهيم الأحيائية وتنمية الوعي العلمي.
3. إجراء دراسة في التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لمدرسي علم الأحياء أثناء الخدمة في إكسابهم لمهارات الاقتصاد المعرفي وأثره في تنمية المهارات الحياتية لدى طلبتهم.

المصادر العربية

- ✓ البيلاوي، حسن حسين وآخرون: الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، (2010).
- ✓ الحسيني، عبد الحسن: التنمية البشرية وبناء مجتمع المعرفة: قراءة في تجارب الدول العربية وإسرائيل والصين وماليزيا، الدار العربية للعلوم، لبنان، (2008).
- ✓ الحمود، عمر حمدو: اقتصاد المعرفة وتحديات التعليم العربي. دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، الرياض، (2011).
- ✓ الخالدي، جمال خليل: درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمفاهيم الاقتصاد المعرفي، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، (2013)، المجلد 21، العدد (1)، ص 159-187.
- ✓ الخضيري، محسن أحمد: اقتصاد المعرفة، مجموعة النيل العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، (2001).
- ✓ الزهراني، أحمد ويحيى إبراهيم: معلم القرن الحادي والعشرين، مجلة المعرفة، وزارة التربية والتعليم السعودية، (2012)، العدد 211.
- ✓ الشمري، هاشم ونادية الليثي: الاقتصاد المعرفي، مكتبة دار الصفا للنشر والتوزيع، عمان، (2008).
- ✓ الصافي، عبد الحكيم وسليم وقارة وعبد اللطيف دبور: تعليم الأطفال في عصر الاقتصاد المعرفي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، (2010).
- ✓ القرارة، أحمد عودة: مهارات الاقتصاد المعرفي الواردة في كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي ودرجة امتلاك المعلمين لها، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (2013)، العدد 13، ص 1-22.
- ✓ القيسي، محمد علي: ملامح الاقتصاد المعرفي المتضمنة في محتوى مقررات العلوم الشرعية في مشروع تطوير التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة مودة، (2011).
- ✓ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: مدرسة المستقبل، تونس، (2000).
- ✓ الهاشمي، عبد الرحمن وفائزة محمد: المنهج والاقتصاد المعرفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، (2007).
- ✓ برنامج الأمم المتحدة الإنمائي: أعداد أجيال المستقبل للمجتمع القائم على المعرفة لعام (2010-2011)، تقرير المعرفة العربي، مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، دبي، (2011).
- ✓ خلف، فليح حسن: اقتصاد المعرفة، عالم الكتب الحديث، عمان، (2007).
- ✓ سيحان، نذير وآخرون: مفهوم الاقتصاد المعرفي وأدوار المعلمين المتجددة خلاله من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في الأردن وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، مجلة دراسات في العلوم التربوية، (2011)، المجلد 38، العدد 1، ص 330-343.
- ✓ شفيق، محمد: البحث العلمي لإعداد البحوث العلمية، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، (2001).
- ✓ غدير، باسم: اقتصاد المعرفة، شعاع للنشر والعلوم، حلب، (2010).

- ✓ لجنة التأليف والترجمة: الإحصاء باستخدام SPSS، دار شعاع للنشر والطباعة، حلب، (2007).
- ✓ مجيد، سوسن شاكر، محمد عواد الزيادات: الجودة الشاملة في التعليم دراسات تطبيقية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، (2008).
- ✓ نور الدين، عصام: إدارة المعرفة والتكنولوجيا الحديثة، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، (2010).
- ✓ وزارة التربية والتعليم الأردنية: نحو نهج جديد لإعداد المعلم المميز في عصر الاقتصاد المعرفي، ورقة مقدمة إلى منتدى التعليم في الأردن المستقبلي (15-16) أيلول، عمان، (2003).
- ✓ وزارة التربية والتعليم الأردنية: دليل التدريب، إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي مديرية التدريب التربوي، (2005).

المصادر الأجنبية

- ✓ Anastasi, A.: Psychological Testing, 6th ed. Macmillan Publishing Co. Inc. New York (1988).
- ✓ Bonal, X & Ramba, X.: Captured by the Totally Pedagogised Society: Teacher and Teaching in the Knowledge Economy. Globalization, Societies and Education, (2003), 11, 2: 169-184,.
- ✓ Hargheaves, Andy. Teaching in the knowledge society, New York, published by teacher college press, 1234 Amsterdam Avenue, 10027, (2003).
- ✓ Larue, Bruce Mallory: Toward A unified View of Working, Living and Learning in The Knowledge Economy: Implications of The New Learning Imperative for Higher Education, Distributed Organizations and Knowledge Workers, The Fielding Institute, Available at (1999): <http://www.proquest.umi.com>.

الملاحق

ملحق (1)

أسماء المحكمين وعناوينهم واختصاصهم

ت	أسم المحكم	اللقب العلمي	الاختصاص	مكان العمل	أداة البحث	مستوى الإلتقان
1	د. عبد العزيز حيدر الحيدري	أستاذ	علم النفس	جامعة القادسية/كلية التربية	*	
2	د. فاطمة عبد الأمير الفتلاوي	أستاذ	ط.ت علوم الحياة	جامعة بغداد /كلية التربية ابن الهيثم	*	*
3	د. عبد الكريم عبد الصمد	أستاذ	ط.ت علوم الحياة	جامعة القادسية/كلية التربية	*	*
4	د. هادي كطفان الشون	أستاذ	ط.ت علوم الحياة	جامعة القادسية/كلية التربية	*	*
5	د. كريم بلاسم خلف	أ.م. د	ط.ت علوم الحياة	جامعة القادسية/كلية التربية	*	*
6	د. محمد جاسم عبد الأمير	أ.م. د	ط.ت علوم الحياة	جامعة واسط / كلية التربية	*	*
7	د. علي رحيم محمد	أ.م. د	ط.ت علوم الحياة	جامعة القادسية/كلية التربية	*	*
8	د. أحسان حميد عبد	أ.م. د	ط.ت علوم الحياة	جامعة القادسية/كلية التربية	*	*
9	د. مازن ثامر شنيف	أ.م. د	ط.ت علوم الحياة	جامعة القادسية/كلية التربية	*	*
10	فضيلة شاكر عمران	مشرف اختصاص	مديرية الإشراف	مديرية تربية القادسية	*	*

ملحق (2)

مقياس مهارات الاقتصاد المعرفي بصيغته النهائية

ت	المهارة الرئيسية	المهارات الفرعية	درجة توافر المهارة				
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	مهارات الإبداع والابتكار	1. توليد عدد محدد من البدائل أو المترادفات. *					
		2. أغير مسار التفكير حسب متطلبات الموقف.					
		3. أركب الأفكار السابقة لبناء معرفة جديدة.					
		4. أعزز مهارات ما وراء المعرفة.					
		5. عدم أشارك الطلبة على حل المشكلات. *					
		6. إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار الجديدة وغير الشائعة والمتأصلة بعلم الأحياء.					
		7. أحافظ على التفاصيل القديمة وعدم إضافة تفاصيل جديدة. *					
		8. أتصف بالمرونة في تعاملاتي في بعض الأحيان. *					
		9. لا أستطيع تكوين معرفة من المعلومات السابقة. @					
2	مهارة فن التدريس	1. أشجع على التعلم الذاتي.					
		2. أستخدم المختبر في تهيئته للدروس.					
		3. ملم ببعض الأهداف العامة والخاصة لمادة علم الأحياء. *					
		4. أنفذ استراتيجيات تدريسية متنوعة ومناسبة لحاجاته *					
		5. أضع خطة يومية وسنوية لمادة علم الأحياء.					
		6. متمكن من المادة العلمية.					
		7. أعمق اتجاهات التعلم مدى الحياة.					
		8. أطور من خبراتي العلمية بحضور المعارض والمسابقات العلمية.					
		9. أربط موضوعات المقرر الدراسي بحياة الطلبة					
		10. أنمي الوعي والقيم العلمية والأخلاقية لدى الطلبة.					
		11. أستخدم الوسائل التعليمية المتوفرة نوعاً ما. *					
		12. أعمل وأصمم الوسائل التعليمية لانجاز العمل.					
		13. أحافظ على مظهري العام في المناسبات. *					
		14. أستخدم أساليب فاعلة في إدارة الصف.					
		15. أنمي الحوار والمناقشة.					
3	مهارة تطبيق تكنولوجيا المعلومات	16. أدرس المادة الدراسية وفق الخطة المعتاد عليها. @					
		17. أنظم بيئة تعليمية صفية تفاعلية آمنة.					
		1. أنوع في مصادر التعلم ومنها التكنولوجي.					
		2. أتقن التعامل مع الحاسوب ومع شبكة الانترنت.					
		3. لا أوظف التكنولوجيا في تنظيم وتقديم المعرفة. *					
		4. أعرض للطلبة مشاهدات علمية متعلقة بموضوع الدرس.					
		5. أستخدم الحاسوب في تصميم دروس تعليمية على البوربوينت.					
		6. أبرز العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع.					

4	مهارة التفكير الناقد	7. أوجه الطلبة إلى المواقع الالكترونية التعليمية.				
		8. أبرز الاتجاهات السلبية نحو التقنيات المعاصرة والوسائط المتعددة وأثارها. *				
		1. أبتعد عن اتخاذ أحكام منطقية وفعالة. *				
		2. أمارس التفكير النقدي البناء.				
		3. أدرك الحقائق بموضوعية.				
		4. أقرب عن الأفكار الذاتية على الأمور. *				
		5. أقيم مدى الحاجة للمعرفة.				
		6. أحدد الافتراضات العلمية.				
		7. أميل إلى العدل في التعامل مع زملائه ومع الطلبة أحياناً. *				
		8. ملاحظة وتقدير أوجه التشابه والاختلاف				
		9. أستخلص استنتاجات وقرارات من البيانات والمعلومات				
		10. أستخدم الأدلة العلمية بمهارات عالية.				
		11. أميل إلى التحليل والتنظيم عند التعامل مع المعلومات والبيانات.				
5	مهارة العمل الجماعي والتعاوني	12. أسعي إلى تقويم الحجج.				
		13. ربط المعلومات بطريقة غير منطقية ومنظمة. *				
		أنمي بعض الاتجاهات السلوكية السليم كاحترام المتحدث، وإبداء الاهتمام بحديثه والتفاعل معه.				
		أقيم علاقات طيبة محدودة مع الزملاء المدرسين ورؤساء العمل. *				
		لا أشارك في الدورات والفعاليات التربوية. *				
		أنمي مهارة الذكاء الاجتماعي (العلاقات الاجتماعية، التعاطف، إدارة الذات، تنظيم الذات).				
		أتعاون مع أهالي الطلبة لرفع مستوى الطلبة.				
		أتواصل مع الآخرين بسياق متنوعة. *				
		أشجع وأحفز بعض الطلبة على مهارات الاتصال (التفاوض، الإقناع...).				
		1. أنوع في أساليب التقويم (قائمة الرصد، الشطب، سلم التقدير اللفظي، الأداء...)				
		2. أراعي الفروق الفردية بين الطلبة.				
		3. أترج في صعوبة أسئلة التقويم.				
		4. أربط التقويم بالنتائج.				
6	مهارة التقويم	5. أعزز التقويم الذاتي.				
		6. أعد جداول مواصفات للاختبارات التقويمية النهائية. *				
		7. أحلل أداء الطلبة ويقدم إليهم التغذية الراجعة.				
		8. لا أشرك الطلبة في تقييم تعلمهم وتقديمهم فيه. *				
		9. أبدأ أسئلة الاختبار بالسؤال الأكثر صعوبة. @				
		10. أستفيد من نتائج التقويم في بناء دروس لعلاج مشاكل الطلبة				

ملاحظة // علامة (*) تعني أن الفقرة سلبية.

علامة (@) تعني أن الفقرة كاشفة.